

# Studien zur lehramtsbezogenen Berufswahlmotivation in schulpraktischen Ausbildungsphasen

Kris-Stephen Besa

## Studien *Berufswahlmotivation* lehramtsbezogenen Ausbildungsphasen *schulpraktischen*

Kris-Stephen Besa

Studien zur lehramtsbezogenen Berufswahlmotivation  
in schulpraktischen Ausbildungsphasen

# Impressum

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Diese elektronische Publikation ist mit der Creative-Commons-Nutzungslizenz BY-NC-ND (Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitung) versehen.  
Weitere Informationen unter: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de>

Universitätsverlag Hildesheim  
Universitätsplatz 1  
31141 Hildesheim

<https://www.uni-hildesheim.de/bibliothek/publizieren/open-access-universitaetsverlag/>

Erstausgabe Hildesheim 2018  
Redaktion, Satz und Gestaltung: Kathrin Duckstein

Der Beitrag steht als elektronische Publikation im Internet kostenfrei (Open Access) zur Verfügung:  
<http://dx.doi.org/10.18442/803>

## Zitierempfehlung:

Besa, Kris-Stephen (2018). *Studien zur lehramtsbezogenen Berufswahlmotivation in schulpraktischen Ausbildungsphasen*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.  
E-Publikation (Open Access) <http://dx.doi.org/10.18442/803>

# Studien zur lehramtsbezogenen Berufswahlmotivation in schulpraktischen Ausbildungsphasen

*Dissertation*

zur Erlangung des Grades eines Doktors  
der Philosophie (Dr.phil.)

*vorgelegt von*

Kris-Stephen Besa  
(geboren am 05.05.1982 in Hannover)

Erstgutachter: Prof. Dr. Karl-Heinz Arnold  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Martin Rothland

# Inhalt

1. Einleitung .....	6
2. Berufs- und Studienwahlmotivation von Lehramtsstudierenden .....	8
2.1 Grundbegriffe der Motivationspsychologie.....	8
2.2 Berufswahlverhalten von Lehrkräften .....	11
2.2.1 Berufs- und Studienwahlmotivation von Lehrern als Forschungsgegenstand .....	13
2.2.1.1 Erfassung von Berufs- und Studienwahlmotivation .....	13
2.2.1.2 Empirische Befunde zur Berufswahlmotivation aus dem deutschsprachigen Raum.....	14
2.2.1.3 International vergleichende empirische Befunde zur Berufswahlmotivation .....	19
2.2.1.4 Zusammenfassung des Forschungsstandes zur Berufswahlmotivation .....	22
2.2.2 Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden.....	23
2.2.3 Entscheidungssicherheit .....	24
2.3 Zusammenfassung .....	26
3. Praktika in der Lehrerbildung .....	27
3.1 Ziele und Aufgaben von Schulpraktika .....	27
3.2 Praktikumsmodelle .....	29
3.3 Praktika aus Sicht der Studierenden .....	30
3.4 Empirische Befunde zur Lernwirksamkeit von Praktika aus dem deutschsprachigen Raum .....	30
3.5 Zusammenfassung .....	33
4. Hintergrund der präsentierten Studien.....	35
4.1 Das Hildesheimer Modell der Lehrerbildung .....	35
4.2 Das ESIS-Projekt .....	36
4.3 Studien zur Berufswahlmotivation in Schulpraktika .....	37
5. Fazit .....	38
Literatur .....	40
Anhang .....	57

# 1. Einleitung

Die Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden ist ein gut untersuchtes Feld der Lehrerbildungsforschung, mit einer langen Tradition sowohl im deutschsprachigen Raum als auch in der internationalen Forschung. Im Vordergrund standen bislang neben der Frage, warum sich Personen für den Weg in den Lehrerberuf entscheiden, vor allem die Auswirkungen, die verschiedene ausgeprägte Motivation mit sich bringt, sowie potentielle Implikationen für Studienerfolg und späteres Bestehen im Beruf (einen Überblick zur Forschung zur Berufswahlmotivation für den deutschsprachigen Raum bietet Rothland 2014a sowie Heinz, 2015). Gerade in der internationalen Forschungslandschaft reicht die Betrachtung von Gründen der Berufswahl von Lehrern weit zurück und es finden sich mit den Arbeiten von Jantzen seit den 1940er-Jahren Untersuchungen, die dieser Frage nachgehen (Jantzen, 1947, 1959, 1981). Wie populär das Thema in vielen Ländern ist, zeigt auch ein Befund von Alexander, Chant und Cox (1994), die herausstellen, dass fast 10% der Studien zu den Themen Lehrerbildung, Einstellung sowie Verhalten in Israel zwischen den Jahren 1974 und 1985 die Berufswahlentscheidung von Lehrkräften behandeln. In der deutschsprachigen Forschung existieren ebenfalls bereits seit den 1970er Jahren – unter anderem vor dem Hintergrund problematischer Berufsperspektiven für Lehrkräfte in der Bundesrepublik zu dieser Zeit – zahlreiche frühe Forschungsarbeiten, in denen Gründe für und die Einstellungen zur Berufswahl bei angehenden Lehrern aufgegriffen werden (z.B. Baus, Jacoby & Uhl, 1977; Boßmann, 1977; Koch, 1972; Steltmann, 1980). Auch in der Folge finden sich sowohl vielfältige qualitative wie auch quantitative Studien, in denen die Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden eine bedeutende Rolle spielt (z.B. Flach, Lück & Preuss, 1997; Lipowsky, 2003; Mayr, 1998; Oesterreich, 1987; Rauin & Meier, 2007; Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan & Schmidt, 1994; Ulich, 1998; Urban, 1993; Willer, 1993). Mit dieser Fülle an Untersuchungen zum Themenkomplex der Studien- und Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden erscheint das Themenfeld bei oberflächlicher Betrachtung gut erforscht. Dass dennoch im deutschsprachigen Raum auch weiterhin zahlreiche Forschungsarbeiten in Form von Einzelstudien und Teilstudien größerer Forschungsprojekte (z.B. Beckmann, 2016; Besa & Schüle, 2016; König, Rothland, Tachtsoglou, Klemenz & Römer, 2016; Künstig & Lipowsky, 2011; Neugebauer, 2013; Retelsdorf & Möller, 2012; Schüle, Besa, Denger, Feßler & Arnold, 2014; Weiß, Braune & Kiel, 2010), Dissertationen (z.B. Drahmman, 2017; Ortenburger, 2010; Rabel, 2011; Wiza, 2014) sowie Überblicksdarstellungen (Cramer, 2016a, b; Rothland, 2014a) entstehen, in denen die Untersuchung der Berufswahlmotivation ein zentrales Anliegen darstellt, kann auf verschiedene Ursachen zurückgeführt werden, wie die Bedeutsamkeit des Forschungsgegenstandes, unterschiedliche Fach- und Forschungsperspektiven sowie nach wie vor bestehende Forschungsdesiderata. Zu den lange Zeit offenen Fragen und Problemen können unter anderem die Uneinheitlichkeit der genutzten Skalen, problematische Stichprobenziehungen sowie unzulängliche Studiendesigns gezählt werden (Neugebauer, 2013; Pohlmann & Möller, 2010; Rothland, 2014a; Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007). Zur Überwindung eines Teils dieser Desiderata bieten neuere Instrumente wie der *Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums* (FEMOLA) von Pohlmann und Möller (2010) oder die *Factors Influencing Teaching-Choice-Skala* (FIT-Choice) von Watt und Richardson (2007) eine weitaus stärkere theoretische Fundierung der Messinstrumente durch den Rückgriff auf etablierte Motivationstheorien und erlauben auch durch ihre breite Anlage standort- oder sogar länderübergreifende Vergleiche motivationaler Eingangsvoraussetzungen.

Es existieren allerdings bislang nur vereinzelt Studien, die die längsschnittliche Betrachtung der Entwicklung von Berufswahlmotivation in den Blick nehmen. Lange Zeit und ohne empirische Überprüfung einer solchen Annahme ist davon ausgegangen worden, dass es sich bei der Berufswahlmotivation um ein zeitstabiles Konstrukt handelt, obgleich sowohl die Auseinandersetzung mit der Motivation aus psychologischer Perspektive als auch verschiedene Theorien zur Ausformung und Entwicklung berufsbezogener Interessen einen solchen Schluss zumindest teilweise fraglich erscheinen lassen. Erst in jüngerer Zeit haben aktuelle Studien und Forschungsprojekte, wie das *Panel zum Lehramtsstudium* (PALEA) (Bauer et al., 2010), die Studie zur *Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung* (EMW) (König & Rothland, 2013) oder auch das Projekt *Entwicklung Studierender in Schulpraktika* (ESIS) (Bach, Besa & Arnold, 2014), eine Verfolgung dieser Fragestellung im Längsschnitt systematisch aufgegriffen. In Anlehnung an die Interessens- und Berufswahlforschung ist anzunehmen, dass, wenn es Veränderungen der Berufswahlmotivation gibt, diese vor allem dann stattfinden,

wenn eine Auseinandersetzung mit dem späteren Arbeitsfeld erfolgt (König et al., 2016a). Werden jedoch Untersuchungen zu schulpraktischen Ausbildungsphasen im Lehramtsstudium betrachtet, so zeigt sich, dass diese vornehmlich auf die Entwicklung solcher Kompetenzen fokussieren, die in direktem Zusammenhang mit dem Unterricht stehen (Bach, 2013; Besa & Büdcher, 2014). Studien, die sich mit Überzeugungen, Persönlichkeit oder motivationalen Voraussetzungen im Kontext von Praktika auseinandersetzen, sind zumindest im deutschsprachigen Raum kaum auffindbar.

Anliegen dieser Arbeit ist es, einen Beitrag zur Erschließung dieses Forschungsfeldes zu leisten und die Bedeutung der Berufswahlmotivation Lehramtsstudierender im Kontext schulpraktischer Ausbildungsphasen sowie Zusammenhänge zwischen Praktika und der Entwicklung von Berufswahlmotivation herauszuarbeiten. Zu diesem Zweck wird zunächst ein Abriss zu den theoretischen Grundlagen der (Berufswahl-)Motivation gegeben und diskutiert (Kap. 2.1), um anschließend empirische Ergebnisse und Theorien zur Erforschung von Berufswahlverhalten, -motivation und -sicherheit (Kap. 2.2) vorzustellen. In Kapitel 3 der Arbeit werden die in Lehrerbildung implementierten Schulpraktika hinsichtlich ihrer Ziele und Wirkungen diskutiert. Darauf folgend wird anhand der gewonnenen Erkenntnisse der Hintergrund der präsentierten Studien vorgestellt (Kap. 4), um diese abschließend in Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand zu diskutieren und einen Ausblick für weitere Forschung zu bieten (Kap. 5).

## 2. Berufs- und Studienwahlmotivation von Lehramtsstudierenden

Das Zustandekommen der Aus- und Durchführung von Handlungen, wie etwa die Wahl eines Ausbildungsgangs oder Berufs, werden in der Psychologie über das Konzept der Motivation erklärt (Heckhausen & Heckhausen, 2010; Rheinberg & Vollmeyer, 2012). Des Weiteren sind motivationale Orientierungen ebenfalls für die psychische Dynamik des beruflichen Handelns von Lehrkräften von zentraler Bedeutung (Baumert & Kunter, 2006). Für die vorliegende Arbeit wird der Fokus bei der Betrachtung des weiten Feldes der Motivationspsychologie zunächst auf Voraussetzungen liegen, die für die Studiengangs- bzw. Berufswahlentscheidung von Lehramtsstudierenden und damit für die hier präsentierten Studien von maßgeblicher Bedeutung sind. Um Messverfahren, Theorien und Konstrukte der Motivationsforschung für das Anliegen der Arbeit nachzuvollziehen und überprüfen zu können, ist eine Abgrenzung vom Alltagsverständnis erforderlich. Zu hinterfragen sein wird die Bewusstheit des Entscheidungsprozesses der Berufswahl, inwieweit Wahlentscheidungen passgerecht erfolgen und wie stabil sich die jeweiligen Ausprägungen über die Zeit zeigen. In diesem Zusammenhang wird ein Blick auf die empirische Forschungslage zur Studien- bzw. Berufswahlmotivation geworfen, der auch unter Einbezug international vergleichender Ergebnisse Determinanten und potentielle Entwicklungen dieser Motivationsfacette beleuchten soll.

### 2.1 Grundbegriffe der Motivationspsychologie

Grundsätzlich beschäftigt sich die Motivationspsychologie mit Zielen beziehungsweise zielgerichtetem Verhalten und versucht, Gründe für das Entstehen, die Richtung sowie die Ausdauer spezifischer Verhaltensweisen und Handlungen zu identifizieren. Welche Ziele mit welcher Intensität verfolgt werden, hängt dabei von den jeweiligen Bewertungen der Ziele durch zugrundeliegende Motive und vorgelagerten situativen Anreizen ab (Rheinberg, 2010; Schmalt & Langens, 2009). Die Motivationspsychologie selbst strahlt auf zahlreiche andere Forschungsgebiete und Nachbardisziplinen aus. Motivation wird häufig zur Erklärung unerwarteter Effekte herangezogen, was auch daran liegt, dass die Motivationspsychologie Impulse aus vielen Teilbereichen, wie beispielsweise der Sozialpsychologie, der Persönlichkeitspsychologie oder der Klinischen Psychologie, erhält (Heckhausen & Heckhausen, 2010). Nicht zuletzt aus dieser Breite des Feldes ergibt sich die Problematik, dass der Begriff der Motivation in der Psychologie nicht eindeutig verwendet wird.

Unter Motivation wird zumeist die Bereitschaft einer Person verstanden, Fähigkeiten und Mittel in Richtung eines positiv bewerteten Zielzustandes zu aktivieren (Kleinbeck & Kleinbeck, 1996; Rheinberg & Vollmeyer, 2012). Die Einführung in das Thema und die Definitionsansätze für einen Motivationsbegriff erfolgen in den (Standard-) Werken, Lehrbüchern/Lehrbuchkapiteln und Forschungsarbeiten zumeist über alltagsbezogene Beispiele, häufig im Kontext von Lernmotivation, und/oder selbstreferenzielle Lesersprachen, wie der Suche nach dem Grund dafür, gerade den jeweiligen Text zu bearbeiten (u.a. Gerrig & Zimbardo, 2008; Heckhausen & Heckhausen, 2010; Kuhl, 1983; McClelland, 1987; Pintrich & Schunk, 1996; Reeve, 2014; Rheinberg & Vollmeyer, 2012; Rudolph, 2009; Schmalt & Langens, 2009; Weiner, 1994; Woolfolk, 2008). Dabei ist zu beachten, dass sich das Alltagsverständnis des Motivationsbegriffs, dem folgend eine Person als motiviert gilt, wenn sie mit Freude oder Begeisterung an eine Aufgabe geht, oder dem folgend mangelnde Motivation als Erklärung für Scheitern nach einem verlorenen Wettkampf herangezogen wird, von der wissenschaftlichen Betrachtung unterscheidet (Claßen, 2008; Vollmeyer, 2005). Betrachtet man Motivation aus psychologischer Perspektive als heterogenes Konstrukt, so zeigt sich, dass dieses in verschiedene Komponenten, wie beispielsweise Erwartungen, Werte und Emotionen aufgegliedert werden kann (Vollmeyer, 2005). Welche Komponenten hier mit hinein zu zählen sind, scheint ein Stück weit der historischen Entwicklung des Motivationskonstrukts und den Erklärungsansätzen für das Zustandekommen spezifischer Verhaltensweisen geschuldet, aus denen sich ein Wandel der Definition der Motivation in der Psychologie ergibt (vgl. Rudolph, 2009; Wright & Wiediger, 2007).

Die Frage, was genau unter Motivation zu verstehen ist, führt daher wieder zu der Zielgerichtetheit von Verhalten und Handlungen einer Person zurück, beziehungsweise zu den noch grundsätzlicheren Fragen, wie ein



Verhalten ausgelöst oder weshalb eine Handlung begonnen wird (Reeve, 2014). Nach Rheinberg (2004) bezeichnet Motivation die „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (Rheinberg, 2004, S.16). Deutlich wird in der Definition unter anderem die affektive Komponente motivierten Handelns, durch ein angestrebtes, als vermeintlich positiv bewertetes Ziel. Allerdings ist zu hinterfragen, ob die Auswirkungen und gegebenenfalls auch negativ empfundenen Handlungen zur Erreichung eines Zieles weniger zum Tragen kommen. Umgekehrt ist auch vorstellbar, dass Handlungen an sich bereits positiv konnotiert sind und somit unter Umständen ähnlich stark oder stärker ein Verhalten beeinflussen als der eigentliche Zielzustand (Rudolph, 2009). Bei den (angestrebten) Zielen selbst handelt es sich um mentale Repräsentationen erwünschter Verhaltensweisen oder Ereignisse, die einer Person im Idealfall realisierbar erscheinen und unter bestimmten Umständen, zum Beispiel aus Gewohnheit, auch unbewusst verfolgt werden können (Sevincer & Oettingen, 2009). Zielorientierungen liegen dann vor, wenn eine Verfolgung von Zielen nicht situativ, sondern aus einer Prädisposition der Person entsteht (Spinath, 2009).

Für das Beispiel des Trainierens führt Reeve (2014) 14 mögliche Gründe und motivationale Quellen auf, weshalb eine Trainingseinheit durchgeführt werden könnte. Neben konkreten Zielen, wie einem gesundheitlichen Mehrwert, dem Anspruch, eine persönliche Bestmarke zu schlagen, oder einer möglichen Bezahlung bei professionellen Athleten, finden sich auch Begründungen, die stärker auf die eigentliche Tätigkeit ausgerichtet sind, wie das spontane, freudvolle Rennen von Kindern oder eine ‚Ansteckung‘ bei der Beobachtung anderer Trainierender. Darüber hinaus könnten auch Gründe für die Fortführung des Trainings abseits der eigentlichen Ziele beispielsweise durch Flow-Erleben (Rheinberg, 2010) und ein emotionales Hochgefühl während der und durch die Anstrengung als Erklärung herangezogen werden. Obgleich die Mehrheit der aufgeführten Gründe auf die Befriedigung emotionaler Bedürfnisse beziehungsweise auf das Herstellen als angenehm empfundener emotionaler Zustände abzielt oder teilweise triebgesteuerte Begründungen integriert, sind dadurch Auslöser und Gründe zur Aufrechterhaltung motivierten Verhaltens nicht erschöpfend erklärt. Motivationale Prozesse können durch einen Wechsel der Emotionslage entstehen, Verhalten befördern und anleiten (Schmalt & Langens, 2009; Schmalt & Sokolowski, 2006), wobei neben der emotionalen Komponente und den Bedürfnissen auch kognitive Abwägungsentscheidungen zu berücksichtigen sind. Die Erklärung von Verhalten über (vor allem behavioristische) S-R-Modelle, die sich auf Stimuli und Reaktionen beschränken, scheint nur teilweise zutreffend, sodass nach heutigem Stand die Einbeziehung kognitiver Prozesse im Rahmen von S-C-R-Modellen für die menschliche Motivation präferiert wird (vgl. Pintrich & Schunk, 1996; Rudolph, 2009). Weinberger und McClelland (1990) sehen Unvereinbarkeiten zwischen traditionellen und kognitiven Motivationsmodellen und gehen davon aus, dass diese jeweils zur Erklärung unterschiedlicher Arten von Motivation dienen und somit gleichsam notwendig sind (einen Überblick zur Entwicklung und Theoriegeschichte der Motivation beziehungsweise ihrer Teilbereiche bieten unter anderem Kuhl, 2010; Reeve, 2014; Weiner, 1994 sowie in kompakter Form Rheinberg & Vollmeyer, 2012).

In Arbeiten der Motivationspsychologie werden extrinsische und intrinsische Motivation oftmals als unterschiedliche Determinanten zielgerichteten Handelns beschrieben, wobei intrinsische Motivation unter anderem die inneren Beweggründe der Zielverfolgung aufgrund von Neugier, Erfolgserwartung oder Anstrengungsbereitschaft umfasst, während extrinsische Motivation verstärkt durch äußere Einflüsse, wie etwa Belohnung oder Zwang, zum Tragen kommt (Bergmann, 2007; Deci & Ryan, 1985, 1993; Edelman, 2004; Krapp, 2010; Rheinberg, 2009; Rosenbach, 2008; Ryan & Deci, 2000; Schiefele & Köller, 2010). Betrachtet man die theoretische Auseinandersetzung mit und die inhaltliche Ausformung der Erfassung von intrinsischer Motivation zeigt sich, dass diese nicht immer klar von anderen motivationspsychologischen Konzepten wie etwa Interessen oder Enthusiasmus abgegrenzt wird (Krapp, 1999; Rheinberg, 2010; Schiefele & Köller, 2010). Es wird zumeist davon ausgegangen, dass intrinsische Motivation mit höherer Zufriedenheit in der Zielverfolgung einhergeht und zu längerfristiger Aufrechterhaltung dieser führt (Becker, 2013; Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006; Sheldon, Ryan, Deci & Kasser, 2004). Allerdings wird der Erklärungswert intrinsischer Motivation zum Teil auch in Frage gestellt und ist insbesondere mit Blick auf die Auswirkung möglicher Desillusionierung bei langfristiger Verfolgung nicht uneingeschränkt einer eher pragmatisch-extrinsischen Motivation vorzuziehen (Bénabou & Tirole, 2003). Des Weiteren sind extrinsische und intrinsische Motivation nicht

unbedingt als gegenläufige und voneinander zu trennende Konzepte zu verstehen, sondern können sich gegenseitig beeinflussen, wobei es vor allem die extrinsische Motivation ist, die sich verstärkend oder abschwächend auf die intrinsische Motivation auswirken kann (Becker, 2013; Deci & Ryan, 1993; Lepper & Henderlong, 2000).

Begriffliche Unklarheiten, eine heterogene Zusammensetzung des Konstrukts sowie nicht immer trennscharf vorgenommene Abgrenzungen zu anderen Terminologien finden sich auch für die Motive. Die Unterscheidung „zwischen aktueller und überdauernder Motivation [...] [ist] [e]ntsprechend der klassischen Unterscheidung von Motivation und Motiv“ (Schiefele & Streblow, 2006, S.233) zu treffen. Eine allgemein anerkannte Motivdefinition liegt bislang nicht vor. Holodynski (2009) führt vier Kriterien auf, um den Motivbegriff zu fassen. Demnach sind Motive

- positiv bewertete Zielzustände einer Person,
- zu gegebenen Zeitpunkten unterschiedlich stark aktiviert,
- in der Lage, die selektive Wahrnehmung der motivspezifischen Zielzustände zu fördern sowie
- durch motivspezifische Emotionen gekennzeichnet (Holodynski, 2009).

Motive aktivieren und lösen dementsprechend Handlungen aus, geben dem Verhalten eine Richtung auf ein gewisses Ziel und bestimmen, mit welcher Intensität ein Ziel bis zu seiner Erreichung verfolgt wird (Felfe, 2012). Dabei entfaltet ein Motiv genau dann seine handlungswirksame Funktion bei einer Person, wenn diese dessen Eintrittswahrscheinlichkeit besonders hoch einschätzt (Heckhausen & Heckhausen, 2010).

In der Forschung umstritten ist die Anzahl der Motive beziehungsweise, was zu den Motiven zu zählen ist, wobei grundsätzlich von einer insgesamt eher begrenzten Menge tatsächlicher Motive ausgegangen werden sollte (Schultheiss & Brunstein, 2010). Allerdings existieren aufgrund der terminologischen Unschärfe, unklaren Abgrenzungen und der forschungshistorischen Nähe zu anderen/ähnlichen/alltagstheoretischen Konzepten wie Trieben, Bedürfnissen, Anreizen oder dem älteren Begriff der Instinkte durchaus gegenläufige Positionierungen. In diesem Kontext wird in Forschungsarbeiten (z.B. Bräuer, 2005; Detje, 2001) unter anderem auf die Zusammenstellung von Bernard (1924) verwiesen, der zwar mehrere tausend Instinkte auflistet, ohne für diese Auswahl allerdings eine haltbare Definition zugrunde zu legen (Trimmel, 2003). Diese Unklarheit spiegelt sich für den Motivbegriff häufig in der Literatur wider, sodass eine klare Eingrenzung, was zu den Motiven gehört und was nicht, kaum möglich ist.

Für die Forschung sind vor allem die drei Motive beziehungsweise Motivklassen *Macht*, *Leistung* und *Anschluss* von besonderer Bedeutung und werden zur Erklärung einer Vielzahl von Handlungsweisen herangezogen (vgl. u.a. Langens, Schmalz & Sokolowski, 2005; McClelland, 1987 & 1992; Rheinberg & Vollmeyer, 2012; Scheffer, 2001 & 2009, Trimmel, 2003). Neben den genannten existieren noch einige weitere Motive, wie *Hunger* oder *Sexualität*. Zum Teil finden sich auch (gerade in älteren Darstellungen) Konzepte wie *Furcht* oder *Aggression*, die, abhängig von der Perspektive, eher zu den Emotionen zu rechnen sind (vgl. u.a. Heckhausen und Heckhausen, 2010; Holodynski, 2009). Zweck von Motiven ist es, Zielzustände zu bewerten und Aufmerksamkeit – auch unbewusst – auszurichten. Ein ausgeprägtes Anschlussmotiv einer Person kann beispielsweise ausschlaggebend dafür sein, dass Anstrengungen in Kauf genommen werden, um Kontakt zu anderen Menschen herzustellen bzw. in Gesellschaft zu sein, daneben aber gleichzeitig auch ursächlich dafür, dass Kontaktversuche anderer Menschen stärker wahrgenommen werden. Die Ausprägung der Stärke der Motive ist dabei von Person zu Person unterschiedlich, oftmals bereits in der frühen Kindheit determiniert und kann sich unter anderem direkt auf Aspekte der Zielwahl, Zielverfolgung und selektiven Informationsaufnahme auswirken (Langens, Schmalz & Sokolowski, 2005; McClelland, 1987; Rheinberg & Vollmeyer, 2012; Schneider & Schmalz, 2000).

Die Erfassung von Motivation und Motiven erweist sich zum Teil als schwierig und Studien, die motivationale Konstrukte oder Motive erheben, zeigen oftmals sowohl keine hohen Retest-Reliabilitäten als auch problematische konvergente Validität (Brunstein, 2010; Pang, 2010; Schultheiss & Pang, 2007) und sind partiell inhaltlich ungenau konzipiert. So gehen die bekannten Experimente von McClelland, Atkinson, Clark und Lowell (1953)

zur Erfassung des Leistungsmotivs mit dem TAT (Thematischer Apperzeptionstest) von einer grundsätzlichen Beeinflussbarkeit dieses Motivs durch situative Bedingungen aus, messen aber zunächst Leistungsmotivation, aus der dann auf ein Motiv geschlossen werden soll (Rheinberg & Vollmeyer, 2012). Dennoch existieren auch etablierte Instrumente zur Erfassung der Motivation, wie etwa das *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI) von Deci und Ryan (1992), das bereits häufig und erfolgreich in anderen Forschungskontexten eingesetzt werden konnte (Wilde, Bätz, Kovela & Urhane, 2009).

Neben der Frage, welche aktivierenden Ursachen tatsächlich als Motiv zu fassen sind, ist darüber hinaus die eingangs angesprochene Stabilität der jeweiligen Motive zu beleuchten. Wie die Motivation werden auch die Motive zumeist als kurz- und mittelfristig eher zeitstabile, dauerhaft wirksame Personenmerkmale verstanden, deren beeinflussbare Veränderlichkeit nur bedingt möglich ist (Rheinberg & Vollmeyer, 2012; Vollmeyer, 2005). Das Grundmodell nach Rheinberg (2009) sieht Motivation als Konstrukt, das in Abhängigkeit von (stabilen) Motiven einer Person, beeinflusst durch situative Anreize, aktuelles Handeln determiniert. Mit Blick auf die Motivation existieren jedoch state- und trait-Ansätze, wobei für erstere eine Veränderbarkeit durchaus theoretisch postuliert wird (Winther, 2006). Fragen nach Zeitstabilität von Motivation und Motiven scheinen insgesamt nicht eindeutig zu beantworten, was auch der unklaren Begriffsverwendung in dem Feld geschuldet ist.

Für die hier untersuchte Berufswahlmotivation von Lehrkräften wird in anderen Studien zur theoretischen Erklärung des Untersuchungsgegenstandes beziehungsweise der Erhebungsinstrumente vor allem auf die Erwartungs-mal-Wert- (z.B. Pohlmann & Möller, 2010; Watt & Richardson, 2007) sowie auf die Selbstbestimmungstheorie (z.B. Nieskens, 2009) zurückgegriffen. Dabei wird die Berufswahlmotivation in eine Reihe mit anderen motivationalen Konstrukten, wie etwa Leistungsmotivation, gestellt. Dies geschieht zum Teil in Abgrenzung, teilweise aber auch in Ergänzung zu interessenbezogenen Berufswahltheorien, die die Aufnahme eines Lehramtsstudiums beziehungsweise den Weg in den Lehrberuf erklären und im folgenden Kapitel vorgestellt werden.

## 2.2 Berufswahlverhalten von Lehrkräften

Die Gründe, weshalb sich junge Menschen für eine bestimmte Karriere entscheiden, sind vielfältig. Neben pragmatischen und ökonomischen Überlegungen spielen vor allem interessen geleitete Karriereentscheidungen eine bedeutsame Rolle in den Bildungs- und Berufsbiographien, die sich unter anderem in unterschiedlichen berufswahltheoretischen Ansätzen wiederfinden (zum Überblick siehe Beinke, 2006; Bergmann, 2004; Hentrich, 2011; Osipow, 1990). Verschiedene Berufswahltheorien gehen davon aus, dass die Entscheidung für einen beruflichen Weg ein lang andauernder Prozess ist, der beginnend in der Kindheit in Auseinandersetzung mit und unter Beeinflussung durch die Umwelt stattfindet. Dieser Prozess kommt möglicherweise erst mit einem tatsächlichen Berufseintritt zu einem (vorläufigen) Ende (Eder & Hörl, 2011).

Eine der am weitesten verbreiteten Berufswahltheorien ist das Person-Umwelt-Modell von Holland (1997), demzufolge eine hohe Kongruenz zwischen interessenbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen und beruflicher Umwelt Ausdruck erfolgreicher berufsbezogener Passung ist. Holland unterscheidet für westliche Kulturkreise sechs verschiedene Interessensbereiche, mit denen die berufliche Orientierung erschöpfend abgebildet werden kann (R = realistic, I = investigative, A = artistic, S = social, E = enterprising, C = conventional). Diese sechs Dimensionen lassen sich in einem hexagonalen Modell des Interesses hinsichtlich Nähe und Gegensätzlichkeit darstellen, in dem durch die Ausprägung spezifische Berufsorientierungen abgebildet werden können (Bergmann, 2007; Eder, 1998; Holland, 1997; Tarnai & Dotterweich, 1998). Bei Lehramtsstudierenden überwiegen soziale Interessen, wobei vor allem die hohe Ausprägung eines S-A-E-Codes als insgesamt günstig angesehen wird und in zahlreichen Studien als dominierend für angehende Lehrkräfte bestätigt werden konnte (Abel, 2008; Bergmann & Eder, 1994; Foerster, 2008). Allerdings lassen sich in der Interessensausprägung fach- und geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Lehramtsstudierenden nachweisen, wie etwa künstlerisches Interesse, das bei Männern und Studierenden mit naturwissenschaftlichem Fachprofil geringer ausgeprägt ist (Bergmann, 2003; Eder, 2008; Kaub et al., 2012; Kaub, Karbach, Spinath & Brünken, 2016). Im Gegensatz zu den allgemeinen Interessen, wie sie für das hexagonale

Modell abgefragt werden, weisen berufsbezogene Interessenstests, wie die Lehrer-Interessen-Skalen (LIS), eine starke Nähe zu konkreten Berufsfeldern und den dort auszuübenden Tätigkeiten auf (Mayr, 1998).

Im Alter zwischen 14 und 24 Jahren bildet sich eine relativ stabile Interessenslage heraus, wobei partielle Modifikationen durchaus möglich sind. Erfolgt eine Berufswahl, die nicht passend zur Interessensstruktur einer Person ist, so ist im Sinne der Laufbahnentwicklungsmodelle davon auszugehen, dass die Person sich umorientiert (Blickle, 2011; Moser & Schmook, 2001; Super, 1957). Daher scheint es wichtig für den interessensgeleiteten Entscheidungsprozess zu sein, dass ein realistisches Bild vom angestrebten Berufsfeld vorliegt (Beinke, 2006; Eder & Hörl, 2011; Hentrich, 2011). Ein solches Bild wird im Rahmen der Lehrerausbildung vor allem in den schulpraktischen Phasen vermittelt, wenn eine Auseinandersetzung mit den konkreten Aufgaben von Lehrkräften erfolgt. An diese Überlegungen anknüpfend halten König und Kollegen (2016a) fest, dass sich „das Berufsinteresse durch das Zusammenspiel von präferierten Tätigkeiten und gelebten Erfahrungen im Berufsfeld entwickelt [und somit] dürften schulpraktische Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung einen der einflussreichsten Faktoren der Veränderung und Entwicklung der Berufswahlmotive darstellen“ (König et al, 2016a, S.66). Die sozial-kognitive Laufbahnthorie (Lent, Brown & Hacket, 1994) sieht die Ausbildung von berufsbezogenen Interessen neben solchen Lernerfahrungen auch durch die berufsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie Ergebniserwartungen gesteuert (Bergmann, 2004).

Ob und wie stark eine interessensgeleitete Berufswahl wirksam wird, ist nicht unumstritten und hängt zum Teil auch an der jeweiligen disziplinären Forschungsperspektive. Neben den interessensbezogenen, eher direkten und bewussten Wahlentscheidungen ist anzunehmen, dass es auch zahlreiche Faktoren gibt, die indirekt auf Bildungsbiographien und Berufswege wirken (Hentrich, 2011). Dazu sind unter anderem die Fragen des familiären Einflusses und des familiären sozioökonomischen Hintergrundes mit in den Blick zu nehmen. Im Sinne der Kulturtheorie Bourdieus (1983) stellt die ökonomische Herkunft beziehungsweise Gruppenzugehörigkeit über zur Verfügung stehende Ressourcen eine wichtige Determinante für individuelle Berufs- und Bildungsbiographien dar. Inwiefern diese Ressourcen jedoch tatsächlich wirksam werden, ist unklar, was unter anderem auf eine defizitäre Forschungslage in dem Feld zurückzuführen ist (Nauck, 2011). Die häufige Annahme, dass das Studium eines Lehramtes dem Aufstieg im Sinne sozialer Mobilität dient und somit eher für Personen aus nicht-akademischen Elternhäusern attraktiver wirkt, ist aus heutiger Sicht nicht mehr uneingeschränkt zu bestätigen. Soziale Aufstiege finden in weitaus geringerem Maße bei angestrebten Gymnasiallehrern statt, während die Studienergebnisse zu anderen Lehramtsformen divergieren (Cramer, 2012 Rothland, 2014b). Cramer (2012) sieht in seiner Studie beispielsweise bei knapp der Hälfte der Lehramtsstudierenden einen sozioökonomischen Statuserhalt, während das Lehramt für ca. 27% einen sozialen Aufstieg, jedoch auch für 24% einen sozialen Abstieg bedeutet.

Zum Teil werden auch familiäre Traditionen der Berufswahl wirksam (Kühne, 2006; Multrus, 2006), die sich insbesondere bei Lehramtsstudierenden in einer relativ hohen Quote der Berufsvererbung zeigen (Besa & Vietgen, 2017; Cramer, 2012; Rothland, 2014b). Solche Einflüsse scheinen unter anderem mit Blick auf eine bessere Informiertheit über das zukünftige Berufsfeld, zum Teil aber auch auf das Prestige bei angesehenen Berufsfeldern, bedeutsam. Es sollte jedoch berücksichtigt werden, dass durchaus ganz pragmatische Gründe und Kosten-Nutzen-Abwägungen, wie etwa die Nähe des Hochschulstandortes zum Wohnort und damit das jeweilige Studienangebot vor Ort, einen entscheidenden Einfluss auf die Studiengangs- und Berufswahl haben können (Beinke, 2006; Denzler & Wolter, 2008, 2009).

Insgesamt zeigt sich eine Vielzahl von Einflüssen, Theorien und Beweggründen für berufliche Karrierewege, die die spezifische Berufswahl, wie etwa die Entscheidung für eine Lehrertätigkeit, erklären können. Ob Studiengangs- und Berufswahl in diesen Überlegungen zu trennen sind, wurde nicht weiter thematisiert. Bergmann (2007) geht jedoch davon aus, dass sowohl Berufsinteresse als auch die tatsächliche Aufnahme eines Studiengangs sowie der Berufseintritt Ausdruck von Berufswahlverhalten sind. Durch die Betrachtung aus verschiedenen Disziplinen werden dabei unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, wobei zielgerichtetes motivationales Verhalten kaum einbezogen wird. Ziegler (2009) attestiert in diesem Zusammenhang, dass die Berufswahlmotivation von Lehrkräften zumeist entkoppelt vom Stand der Berufswahlforschung betrachtet wird und es höchstens bei oberflächlichen Verweisen bleibt.



### 2.2.1 Berufs- und Studienwahlmotivation von Lehrern als Forschungsgegenstand

Dass die Berufswahlmotivation Lehramtsstudierender häufig Gegenstand empirischer Forschung ist, wurde bereits eingangs festgestellt. Jedoch gilt eine solche Erkenntnis vermutlich für weite Teile der Lehrerbildung und den Lehrerberuf – gerade im Vergleich zur Forschungstradition für andere Professionen. Ein Grund hierfür ist, dass an der Lehrerbildung eine Vielzahl universitärer Disziplinen beteiligt ist, sodass eine Verfolgung von Forschungsfragen in diesem Sektor aus unterschiedlichen Blickwinkeln und Fächern (Soziologie, Psychologie, Erziehungswissenschaft, Fachdidaktiken) erfolgt. Des Weiteren wird dem Lehrerberuf eine hohe gesellschaftliche Bedeutung beigemessen, sodass für die Akteure Fragen der Eignung, Motivation und Kompetenzen von besonderer Relevanz sind, zumal stete Reformprozesse im Bildungswesen die Überprüfung von Wirkungen in diesem Feld bedingen (Bayer, Carle & Wildt, 1997; Blömeke, 2004; Seifried & Abel, 2007).

#### 2.2.1.1 Erfassung von Berufs- und Studienwahlmotivation

In Untersuchungen zum Thema finden sich sowohl die Begriffe der Studien- als auch der Berufswahlmotivation, diese werden jedoch in der Regel kaum differenzierend betrachtet oder exakt umrissen. Diese Ungenauigkeit offenbart jedoch einige Probleme für die empirische Erfassung des Konstruktes, wenn die genutzten Instrumente und Interviewansätze hinsichtlich ihrer Inhalte und Fragestellungen untersucht werden. Dort wird zumeist nicht oder nur zu einem geringen Anteil nach Gründen für die Studienwahl im Sinne der Anwahl eines spezifischen Lehramtsstudiengangs gefragt, sondern vor allem auf berufsbezogene Facetten der Tätigkeit als Lehrkraft fokussiert (z. B. Lipowsky, 2003; Pohlmann & Möller, 2010; Ulich, 2003; Watt & Richardson, 2007). So beinhaltet beispielsweise der *Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums* (FEMOLA) von Pohlmann und Möller (2010) trotz der Benennung mit dem Faktor *Geringe Schwierigkeit* lediglich eine von sechs (bzw. sieben) Subdimensionen, die auf genuin studiumsbezogene Aspekte abzielt, und mit dem Faktor *Fachliches Interesse* eine Dimension, die zumindest noch partiell als Studienwahlmotivation gewertet werden könnte, während die anderen Subdimensionen explizit auf den Lehrerberuf beziehungsweise die Lehrertätigkeit ausgerichtet sind. Das international häufig eingesetzte FIT-Choice-Inventar von Watt und Richardson (2007) bietet keinen expliziten Studienbezug und lediglich die deutschsprachige Adaption von König und Rothland (2012) bringt für den Faktor *Fallback Career/ Verlegenheitslösung* eine Übersetzung mit Studiumsbezug für ein Item hinein.

Ein Fokus auf berufsbezogene Aspekte scheint ebenfalls angemessen, da die befragten Personen zumeist nicht mehr oder nur zum Teil in ‚klassischen‘ Lehramtsstudiengängen immatrikuliert sind, sondern zunächst in Bachelor-Studiengängen, die lediglich die Lehramtsoption eröffnen und damit zumindest in der Theorie nicht auf ein bestimmtes Berufsbild festgelegt sind. Eine tatsächliche Studien- und Berufswahl ‚Lehramt‘ ist bei diesen Personen daher noch nicht erfolgt, sondern wird teilweise erst im Master vollzogen. In der internationalen Forschung zum Thema wird – auch bedingt durch die jeweilige Ausbildungsstruktur – der Fokus in der Regel direkt auf Fragen nach Gründen für die *career choice* bzw. *choosing teaching as a profession* gelegt (z.B. Reid & Caudwell, 1997; Richardson & Watt, 2005, 2006; Ozturk Akar, 2012). Daher bietet es sich an, eher von Berufswahlmotivation als von Studienwahlmotivation zu sprechen, wobei andererseits Rothland (2014a) mit Verweis auf die Entscheidungssicherheit der Studierenden auch in Bachelorstudiengängen die Schwierigkeit der Trennung von Studien- und Berufswahl in der Lehrerbildung deutlich macht. Eine dezidierte Unterscheidung dieser beiden Facetten findet sich nur in wenigen Arbeiten zum Thema. Einer der wenigen Befunde liegt von Hanfstigl und Mayr (2007) vor, die in ihrer Darstellung der prädiktiven Wirkung von nichtkognitiven Merkmalen angehender Lehrkräfte extrinsische und intrinsische Motivation getrennt nach Studien- und Berufswahl untersucht haben. Im Ergebnis konnten unterschiedlich starke Einflüsse zum Beispiel auf spätere Berufszufriedenheit festgehalten werden (siehe auch Mayr, 2012).

Ob die bei der Erfassung von Berufswahlmotivation häufig vorgenommene Bezeichnung von Subdimensionen der Motivationskonstrukte oder zum Teil sogar einzelner Items als (Berufs-/Studienwahl-/Berufswahl-)Motive (z.B. Brühwiler, 2001; Keller-Schneider, 2011; König et al., 2016a; Rothland, 2014a; Oesterreich, 1987; Ulich, 2004;

Urban, 1993; Weiß, Braune Steinherr & Kiel, 2009; Weiß, Keller-Schneider, Neuss, Albrecht & Kiel, 2016) eine zutreffende Verwendung des Begriffs ist, scheint mit Blick auf die theoretische Auseinandersetzung mit dem Motivbegriff und den nicht ganz klaren Abgrenzungen zu Motivation und Anreizen zwar diskussionswürdig, hat sich jedoch in den Arbeiten zur Berufswahlmotivation Lehramtsstudierender etabliert.

Zu hinterfragen ist mit Blick auf die bisherige Forschung zum Thema das häufiger diskutierte Problem der retrospektiven Erfassung der Motivation für die Wahl eines Lehramtsstudiums beziehungsweise des Lehrberufs. Es wird dann eine Verzerrung befürchtet, wenn Erhebungen erst nach bereits erfolgter Studienwahl beziehungsweise Studienaufnahme oder im späteren Studienverlauf stattfinden (vgl. Neugebauer, 2013; Rothland, 2014a; Ziegler, 2009). Überprüfungen, ob eine solche Verzerrung – möglicherweise auch durch sozial erwünschtes Antwortverhalten bedingt – bei der Berufswahlmotivation tatsächlich zum Tragen kommt, gibt es bislang jedoch kaum, was auch auf den Mangel an Längsschnittstudien und anderweitig vergleichenden Designs zurückzuführen ist. Bemerkenswert ist allerdings, dass der Vorwurf retrospektiver Verzerrung die bereits geschilderte Annahme zeitlicher Stabilität der Berufswahlmotivation zumindest dann konterkariert, wenn die Ursächlichkeit nicht auf eine geänderte Bewertung durch Response-Shift-Effekte (Howard, Ralph, Gulanick, Maxwell, Nance & Gerber, 1979; Sprangers & Schwartz, 2000) zurückgeführt werden kann, sondern die aktuelle motivationale Ausprägung erfasst wird.

### 2.2.1.2 Empirische Befunde zur Berufswahlmotivation aus dem deutschsprachigen Raum

Ein Kritikpunkt an der empirischen Befundlage zur Erforschung der Berufswahlmotivation in Deutschland ist die Erfassung des Konstruktes mit unterschiedlichen Instrumentarien und Befragungsansätzen sowie die geringe Vergleichbarkeit der untersuchten Stichproben (Krieger, 2000; Ziegler, 2009). Inwieweit diese Kritik gerechtfertigt ist, kann durchaus hinterfragt werden, beachtet man, dass sich trotz der Unterschiede aus den Studien zahlreiche übergreifende Erkenntnisse ableiten lassen, die häufig repliziert werden konnten. Die im Folgenden vorzunehmende Aufarbeitung des Forschungsstandes soll der Kritik dennoch insofern Rechnung tragen, als dass mit Blick auf ältere Ergebnisse zunächst eine überblicksartige Darstellung erfolgt, um dann der aktuellen Forschung, die die oben genannten Hürden zumindest in Teilen überwindet und damit bessere Vergleichbarkeiten ermöglicht, etwas mehr Platz einzuräumen.

In einer Studie von Baus, Jacoby und Kuhl (1977) wurden an der Pädagogischen Hochschule des Saarlandes Lehramtsstudierende offen zu ihrer Berufswahlmotivation befragt und sollten darüber hinaus angeben, wie sie die Beweggründe für die Studienwahl bei ihren Kommilitonen einschätzen. Es zeigte sich dabei, dass die Selbstzuschreibungen stärker auf idealistische Ausprägungen der Motivation abzielten, während bei den Fremdbeurteilungen extrinsische Motivation mehr Raum einnahm. Aus dieser Diskrepanz leiten die Autoren ab, dass hier „Selbsttäuschungen“ im Antwortverhalten eine Rolle spielen könnten und attestierten diese vor allem den hoch Leistungsmotivierten sowie den weiblichen Studierenden, die aufgrund von Leistungs- oder Rollenerwartungen stärker im Sinne sozialer Erwünschtheit antworten würden (Baus, Jacoby & Kuhl, 1977). Eine solche Vermutung hinsichtlich des Vorliegens sozial erwünschten Antwortverhaltens stellt auch Boßmann (1977) auf, ohne hierfür jedoch einen empirischen Nachweis zu erbringen. In seiner Studie, für die 1.217 PH-Studierende aus Schleswig-Holstein ebenfalls offen nach ihrer Berufswahlentscheidung befragt wurden, wurden für die zugeordneten Motivgruppen zwar zahlreiche materielle Motive identifiziert, jedoch ist der am häufigsten genannte Einzelaspekt die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Daneben zeigte sich, dass für die männlichen Befragten Berufssicherheit wichtiger ist, während weibliche Studierende die Vereinbarkeit von Familie und Beruf häufiger angaben.

Eine etwas ältere Studie mit geschlossenem Frageformat liegt von Oesterreich (1987) vor, der 257 Absolventen der Pädagogischen Hochschule Berlin mit einem 16 Items umfassenden Katalog zu ihrer Berufswahlmotivation befragt hat. Auch dort dominierte die Nennung von pädagogischer und altruistischer Motivation vor extrinsischen Nützlichkeitsaspekten. Die Verlegenheitslösung wurde nur selten als Grund genannt. Eine Faktorenanalyse ergab, dass sich die Items auf fünf Dimensionen aufteilen lassen, wobei die weitere Auswertung erstaunlicher Weise größtenteils auf Einzelitemebene erfolgte. Neben dem Geschlecht wurden in der Studie auch weitere soziodemo-

graphische Merkmale, wie etwa Kinder, der Familienstand, die regionale Herkunft oder das Alter mit einbezogen, wobei im Ergebnis deutlich wurde, dass mit zunehmenden familiären Verpflichtungen vor allem bei Frauen für die Berufswahl eine kurze Ausbildungsdauer oder die Vereinbarkeit von Familie und Beruf an Relevanz gewinnt (Oesterreich, 1987).

In der viel zitierten Untersuchung von Ulich (2000, 2003, 2004) konnten insgesamt 785 Studierende mehrerer deutscher Universitäten sowie der Pädagogischen Akademie Linz zu ihrer Berufswahlmotivation befragt werden. Die offen erfassten Angaben zur Berufswahlmotivation wurden dabei verschiedenen Kategorien zugeordnet, die intrinsische und extrinsische Motivation beschreiben. Eine Kernaussage der Studie besteht darin, dass neben dem Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, zahlreiche unterschiedliche Motivationsausprägungen zwischen den Lehramtstypen, aber vor allem den Geschlechtern zu finden sind. Insgesamt lässt die Studie eine breite Streuung der Motivlage erkennen, was jedoch auch auf das Design einer offenen Befragung zurückzuführen ist, in dem mehrere Angaben zu einem Frageimpuls ungewichtet erfasst wurden (Ulich, 2004).

Ebenfalls eine qualitative Studie hat Wiza (2014) vorgelegt und dort in wiederholten Interviews die Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden der Universitäten Köln, Aachen und Duisburg-Essen zu drei Messzeitpunkten erfasst. Dabei konnten von den ursprünglich 28 Probanden zum dritten Interviewtermin jedoch nur noch 14 Teilnehmende befragt werden. Auch hier erfolgte die Kategorisierung in extrinsische und intrinsische Motive, die zum Teil eine sehr freie Zuordnung erkennen lassen. So wird die Studiengangswahl aufgrund von ‚Bauchgefühl‘ als Teil der intrinsischen Motivation gefasst und von der Autorin mit ‚Intuition‘ übersetzt. Die motivationale Ausprägung zeigte sich dabei über die drei Interviewrunden hinweg eher konstant, wobei die Autorin jedoch einräumt, dass auch neue Motive hinzukommen können, bereits vorhandene neu gewichtet werden und Praxiserfahrungen idealisierten Vorstellungen der Lehrertätigkeit eher zuträglich sind (Wiza, 2014).

Schulformspezifische Unterschiede zeigten sich in einer Studie von Weiß und Kollegen (2009), die mit zum Teil eigens entwickelten Instrumenten eine Befragung von 1.385 Studierenden unterschiedlicher Schulformpräferenzen durchgeführt haben. Dabei waren Idealismus und pädagogische Motivation sowie Familienverträglichkeit bei den Primarstufenstudierenden und den angehenden Sonderpädagogen besonders hoch ausgeprägt, während angehende Haupt-, Realschul- und Gymnasiallehrer stärkeres finanzielles Interesse aufwiesen. Geschlechterunterschiede für diese Skalen konnten die Autoren kaum finden, es ließ sich lediglich die etwas stärkere Berufswahl von Männern aufgrund der Erwartung eines einfachen Studiums nachweisen (Weiß et al., 2009).

Eine Würzburger Untersuchung von 280 Sonderpädagogikstudierenden und 80 Probanden im Grundschulstudiengang mit an die offene Fragestellung zur Berufswahlmotivation von Ulich (2004) angelehntem Design ließ ebenfalls eine Unterscheidung der Antwortmuster in extrinsische und intrinsische Motivation zu, wobei die intrinsischen Kategorien erwartungsgemäß weitaus häufiger genannt wurden. Unterschiede zwischen den Schulformen fanden sich unter anderem für die flexible Arbeitszeit, die bei Grundschullehrkräften ausgeprägter war, sowie für hohen Altruismus, der insbesondere bei weibliche Sonderpädagogen vorlag. Die Aussicht auf verhältnismäßig viel Freizeit sowie ein gutes Gehalt war vor allem für die männlichen Sonderschullehramtsstudierenden bedeutsam. Insgesamt ergab die Studie verstärkt geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Sonderpädagogen, wobei anzumerken ist, dass die Gruppe der Primarstufenaspiranten nicht geschlechtsspezifisch ausgewertet wurde (Vernooij & Beucker, 2007).

Weitere Studien mit einem stärker geschlechtsspezifischen Schwerpunkt liegen von Fock, Glumpler, Hochfeld und Weber-Klaus (2001) sowie Faulstich-Wieland, Niehaus und Scholand (2010) vor, die mit jeweils eigenen Fragenkatalogen Berufswahlmotivation von Studienanfängern untersucht haben. Den Studien gemeinsam ist, dass sie eine monokausal auf das Geschlecht abzielende Begründung für Unterschiede in der Berufswahlmotivation ablehnen, sondern weitere Variablen, wie etwa die angestrebte Schulform, zur Erklärung mit einbeziehen.

Es existieren ebenfalls Ansätze, die auf Grundlage qualitativer oder quantitativer Daten Typenbildungen beziehungsweise Klassifizierungen entlang motivationaler Konstrukte vornehmen. Dabei lassen sich unterschiedliche Gruppen über die jeweiligen Ausprägungen extrinsischer und intrinsischer Motivation identifizieren.

Eine Erfassung der Berufswahlmotivation mit einer selbst entwickelten Skala bieten Rauin und Meier (2007), die neben pädagogischer Motivation auch pragmatische Gründe, die Wahl als Notlösung sowie hedonistische

Überlegungen zur Berufswahl abgefragt haben. Die Untersuchung war als Längsschnitt konzipiert, jedoch wurden motivationale Konstrukte nur einmalig erhoben. Von den 900 Probanden des ersten Messzeitpunktes konnten am Studienende zum zweiten Messzeitpunkt noch 537 Studienteilnehmer hinsichtlich der Berufswahlmotivation befragt werden. In einer Clusteranalyse wurden drei Studierendenprofile identifiziert, von denen eines als riskant interpretiert wurde. Diese Studiengruppe zeichnete sich vor allem durch eine niedrige pädagogische und eher hohe hedonistische Motivation aus, hat das Lehramtsstudium eher aus Verlegenheit gewählt und hatte die niedrigsten Werte bei der Studienzufriedenheit, der sozialen Integration und Kooperation sowie den berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen. Zum dritten Messzeitpunkt zeigte sich, dass diese Studierenden auch weniger häufig in den Lehrerberuf nach Studiumsende übergetreten sind und wie bereits im Studium auch im ersten Berufsjahr die geringsten Ausprägungen bei den selbsteingeschätzten unterrichtsrelevanten Kompetenzen aufwiesen (Rauin & Meier, 2007).

Eine der wenigen Längsschnitterhebungen zur Berufsmotivation liegt von Brühwiler und Spychinger (1997; siehe auch Brühwiler, 2001) vor, in der sich in einer Befragung von 1.285 Studierenden unterschiedlicher Lehrämter in der Schweiz nur für die Kindergartenlehrkräfte eine Veränderung über zwei Messzeitpunkte zeigte. Allerdings muss hierbei einschränkend festgehalten werden, dass in der Studie die Berufsmotivation lediglich die Berufswahlsicherheit umschreibt, während die ausbildungs- und berufsbezogenen Konstrukte der jeweiligen Wahlmotivation als Ausbildungs- beziehungsweise Berufsmotive (bzw. zum Teil auch inkonsequent als Berufswahlmotive) bezeichnet werden. Letztere wurden im Gegensatz zur Berufsmotivation von vornherein als zeitstabil betrachtet und daher nicht in den Längsschnitt einbezogen. In der Studie wurden drei Motivationsgruppen gebildet, von denen eine auf Grundlage der Auswertung von Einzelitems als ungünstig motiviert interpretiert wurden. Diese Gruppe hatte weder allzu großes Interesse an der Arbeit mit Kindern, noch an anderen schulbezogenen Aufgaben (Brühwiler, 2001).

In der Studie von Cramer (2012) wurde Berufswahlmotivation in Anlehnung an die Skalen von Lipowsky (2003) erfasst. Der Autor kommt auf Grundlage von Regressionsanalysen, die den Einfluss der Motivation auf unter anderem Selbstwirksamkeitserwartungen, Belastungserleben oder Leistungsmotivation untersuchen, zu dem Ergebnis, dass eine intrinsische Motivation uneingeschränkt wünschenswert ist, während sich die extrinsische Motivation zum Teil negativ auf die genannten Konstrukte auswirkt (Cramer, 2012).

Im Rahmen der Studien REBHOLZ und VERBAL an der Universität Koblenz-Landau wurde die Berufswahlmotivation von 2.807 Lehramtsstudierenden aus insgesamt sechs Kohorten erhoben. Dabei verzichteten die Autoren allerdings auf einen Kohortenvergleich und werteten die Daten übergreifend aus, wobei eine Skala mit Subdimensionen zu eher intrinsischer Motivation sowie Nützlichkeitsaspekten und der Kompaktheit des Studiums genutzt wurde. Es zeigte sich auch dort, dass die intrinsische Motivation hoch eingeschätzt wurde, was insbesondere für Primarstufenlehrämter galt. Hinzu kommt, dass für Männer in der Studie die günstigen Rahmenbedingungen des Berufs ein besonderes Gewicht hatten, wobei diese Wertung jedoch bei älteren Studierenden abnahm (Bodensohn, Schneider & Jäger, 2008).

Eine vergleichsweise geringe Ausprägung intrinsischer Gründe für die Berufswahl fand sich in der Studie von Gröschner und Schmitt (2008), die die Berufswahlmotivation von 338 Lehramtsstudierenden für Gymnasien und Regelschulen an der Universität Jena erfasst hat. Als Erhebungsinstrument wurden Skalen in Anlehnung an Bodensohn, Schneider und Jäger (2008) konzipiert. Allerdings weisen diese Skalen eher mäßige interne Konsistenzen ( $\alpha$ -Werte zwischen .56 und .76) auf und erklären wenig für die anderen eingesetzten Konstrukte der Untersuchung, wie Belastungserleben und Kompetenzerwartungen (Gröschner und Schmitt, 2008).

Ein Zugang mit zumindest teilweise prospektivem Ansatz in der Erfassung der Berufswahlmotivation, der auch noch einen Vergleich von Lehramtsstudierenden und Studierenden anderer Fachrichtungen beinhaltet, liegt in der mit Daten des HIS an 14.815 Schulabsolventen durchgeführten Studie von Neugebauer (2013) vor. Dabei wurden die nicht lehramtsspezifischen Skalen der Studie in ein Modell mit extrinsischen und intrinsischen Erwartungs- und Wertkomponenten überführt, wobei die meisten Facetten lediglich über einzelne Items abgebildet werden konnten. Trotz dieser Einschränkung bietet die Studie interessante Hinweise auf die Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zwischen den Lehrämtern sowie die Nähe gymnasialer Lehramtsstudierender zu sonstigen



Universitätsstudierenden, beispielsweise mit Blick auf das fachliche Interesse. Generell bestätigt sich in dieser Studie ein höheres soziales Interesse im Haupt-, Realschul- und Primarbereich gegenüber den angehenden Gymnasiallehrkräften. Bemerkenswert ist, dass die Lehrämter weitaus geringere Karriereambitionen zeigen und im Gegensatz zu Universitäts- und Fachhochschulstudierenden stärker auf Familienplanung und private Ziele fokussiert sind (Neugebauer, 2013).

Erst in jüngerer Zeit hat die Nutzung etablierter Skalen größeren Raum eingenommen, wobei neben der Arbeit mit der deutschen Übersetzung des FIT-Instruments (König & Rothland, 2012) vor allem die Nutzung des FEMOLA, der am IPN in Kiel entwickelt wurde (Pohlmann & Möller, 2010), weite Verbreitung gefunden hat.

Die FIT-Skala zur Erfassung der Berufswahlmotivation findet in ihrer deutschen Übersetzung als zentrales Instrument in der EMW-Studie von König und Rothland (2012) Einsatz und wurde dort bereits als Prädiktor wie auch als abhängige Variable für verschiedene Forschungsfragen verwendet. In der EMW-Studie werden Studierende lehramtsbezogener Studiengänge an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz befragt. Dadurch sollen übergreifende Erkenntnisse zur Bedeutung der Motivation für Kompetenzerwerb unter unterschiedlichen Bedingungen untersucht werden. Für eine Studie mit der Teilstichprobe Lehramtsstudierender aus Nordrhein-Westfalen konnten die Daten von 1.517 Studierenden unterschiedlicher Lehrämter ausgewertet werden. Dabei zeigten sich keine direkten Zusammenhänge extrinsischer Motivation mit dem pädagogischen Wissen der Probanden, jedoch korrelierten die zugehörigen Subdimensionen ebenso wie die Wahl eines Lehramtsstudiums als Verlegenheitslösung mit Arbeitsvermeidung und der Furcht vor Misserfolg. Intrinsische und altruistische Motive hingegen korrelierten mit der Hoffnung auf Erfolg und konnten im Pfadmodell einen durch weitere Mediatorvariablen vermittelten Einfluss auf das Unterrichtswissen entfalten (König & Rothland, 2013). Eine Teilstudie mit 1.342 Studierenden aus der österreichischen EMW-Substichprobe zeigte, dass vor allem intrinsische Motivation die Lehramtsstudierenden zur Aufnahme eines Studiums an einer Pädagogischen Hochschule bewegt, während Ansehen und Bezahlung eher für Studierende an Universitäten relevant sind. Aber auch die Wahl als Verlegenheitslösung und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sind für die Universitätsstudenten wichtiger, sodass hier insgesamt von einer stärkeren extrinsischen Motivation der Berufswahl ausgegangen werden kann (Drahmann, Rothland, König & Pflanzl, 2016). Eine Studie zur Berufswahlvererbung aus dem Projekt, für die die Daten von 6.437 Studierenden ausgewertet werden konnten, zeigte, dass die Kinder von Lehrkräften häufiger extrinsischen Berufswahlmotiven, wie der Berufssicherheit und der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, zustimmen. Diesen Befund erklären die Autoren mit einem möglichen realistischeren Berufsbild dieser Gruppe. Bemerkenswert ist allerdings, dass diese Gruppe auch niedrigere Zustimmung bei der intrinsischen und altruistischen Motivationsausprägung zeigt, was die Autoren ebenfalls als eher günstigen Ausdruck einer sachlichen Auseinandersetzung mit dem Berufsbild ‚Lehrer‘ deuten (Rothland, König & Drahmann, 2015). Mittlerweile liegt aus der EMW-Studie auch eine Analyse zur Entwicklung der Motivation im Längsschnitt vor. In der Untersuchung wurde die Entwicklung der Berufswahlmotivation von 1.779 Lehramtsstudierenden zu zwei Messgelegenheiten zu Beginn und zum Ende ihres Bachelorstudiengangs betrachtet. Es zeigte sich, dass die intrinsische Motivation in Abhängigkeit von den wahrgenommenen schulpraktischen Lerngelegenheiten einen Anstieg verzeichnet, wobei sich in der Entwicklung länderspezifische Unterschiede herausstellten, die auf die Verschiedenartigkeit der Lehrerausbildung zurückgeführt werden (König, Rothland, Tachtsoglou & Klemenz, 2016).

Der FEMOLA-Fragebogen von Pohlmann und Möller (2010) wurde bereits in zahlreichen Lehrerbildungsstudien in Deutschland zum Teil auch in adaptierter Form eingesetzt. In der Pilotierung des Instruments, das wie auch die FIT-Skala in Anlehnung an die Erfassung der Leistungsmotivation als Erwartung-mal-Wert-Modell (Eccles & Wigfield, 2002) konzipiert wurde, konnte eine sechsfaktorielle Skalenstruktur ermittelt werden. Jeweils drei Dimensionen bilden dabei die extrinsische (Nützlichkeit, Geringe Schwierigkeit und Soziale Einflüsse) und drei die intrinsische Motivation (Pädagogisches Interesse, Fachliches Interesse, Fähigkeitsüberzeugungen) ab. Die Skala wurde an verschiedenen Stichproben Kieler Studierender der Realschul- und Gymnasiallehrämter getestet. Es zeigte sich neben einer guten Modellpassung in allen Erhebungen, dass die erwartete Ausprägung hoher intrinsischer und niedrigerer extrinsischer Motivation repliziert werden konnte. Schulformbezogene Unterschiede lagen

vor allem in einem erhöhten fachlichen Interesse und einer niedrigeren Ausprägung der Subdimension ‚Geringe Schwierigkeit‘ bei den Studierenden für das gymnasiale Lehramt vor. Zur weiteren Validierung wurden auch Zusammenhänge mit anderen Konstrukten in die Untersuchung einbezogen und es zeigten sich unter anderem die erwarteten Zusammenhänge intrinsischer Motivationsfacetten mit Selbstwirksamkeitserwartungen sowie negative Zusammenhänge des Arbeitsengagements mit der extrinsischen Motivation. Eine Betrachtung im Längsschnitt ergab lediglich eine Veränderung bei den sozialen Einflüssen, die die Autoren über eine Veränderung in der Einschätzung dieser erklären (Pohlmann & Möller, 2010).

In einer Folgestudie mit Daten von über 3.000 Studierenden aus dem PALEA-Projekt zeigte sich, dass eine weitere Ausdifferenzierung der Nützlichkeitsaspekte, die ähnlich den FIT-Skalen finanzielle und arbeitszeitbezogene Bereiche trennt, die motivationale Struktur besser abbildet. Darüber hinaus ergab eine Regressionsanalyse, dass neben soziodemographischen Variablen auch die Ausprägung der Motivation Einfluss auf die schulformspezifische Wahl eines Lehramtsstudiengangs hat. Neben dem weiblichen Geschlecht ist es dabei vor allem das pädagogische Interesse, das für die Wahl eines Grundschullehramtes wirksam wird (Retelsdorf und Möller, 2012). Eine Übertragung des Instruments auf eine Stichprobe von 206 im Beruf befindlichen Lehrkräften ergab, dass bei diesen die erfasste Motivation bedeutsam mit arbeitsbezogenen Verhaltensweisen zusammenhängt. So war unter anderem eine starke Ausprägung der Nützlichkeit ein Prädiktor für höhere Arbeitsvermeidung, während ein hohes pädagogisches Interesse hier im Regressionsmodell negativ wirkte. Bemerkenswert an der Studie ist vor allem die Erkenntnis, dass extrinsische und intrinsische Motivationsausprägung bei aktiven Lehrkräften ähnlich wirkt wie bei Lehramtsstudierenden (Paulick, Retelsdorf & Möller, 2013).

In einer Studie von Küsting und Lipowsky (2011) aus dem STUVE-Projekt wurden 844 Studierende aus zwei Kohorten der Kasseler Lehramtsausbildung mit dem FEMOLA befragt und es stellte sich heraus, dass ähnliche Ausprägungsmuster der Motivation vorliegen, wie sie die Studien des IPN zeigen. Die Skalenbildung von Pohlmann und Möller (2010) konnte repliziert werden und auch bei den Kasseler Studierenden lag eine höhere Zustimmung zu den Skalen der intrinsischen Motivation vor, während bei der extrinsischen Motivation vor allem die geringe Schwierigkeit und die sozialen Einflüsse niedrig ausgeprägt waren. In einem Regressionsmodell wurde geprüft, welche Einflüsse die motivationalen Eingangsvoraussetzungen auf Studienstrategien und -zufriedenheit haben, wobei sich hier positive Einflüsse der intrinsischen Motivation zeigten. Darüber hinaus korrelierte die intrinsische Motivation positiv mit der NEO-FFI-Subskala Gewissenhaftigkeit und negativ mit dem Neurotizismus, während sich für die extrinsische Motivation keine Zusammenhänge ergaben. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass sich ein hohes Ausmaß intrinsischer Motivation günstig für den Studieneingang auswirkt, während die extrinsische Motivation hierbei keine wesentliche Rolle spielt (Küsting & Lipowsky, 2011). Eine an 209 angehenden Grundschullehrkräften durchgeführte Latent-Profile-Analyse aus dem Projekt ließ erkennen, dass sich unterschiedlich motivierte Studierendengruppen mit dem FEMOLA identifizieren lassen. Dabei wurden drei Profile ermittelt, die als „nutzenorientiert-pragmatisch“, „motivational ausgewogen“ und „vorrangig pädagogisch motiviert“ interpretiert wurden. Die nutzenorientiert-pragmatische Gruppe, die die höchsten Werte bei der extrinsischen Motivation und die niedrigste intrinsische Motivation angab, kennzeichnete sich durch geringere Studienzufriedenheit und Leistungsbereitschaft sowie stärker ausgeprägten Neurotizismus (Billich-Knapp, Küsting & Lipowsky, 2012).

Nur zwei unterschiedlich motivierte Studierendengruppen konnten Seidler und Seibt (o.J.) in ihrer Studie zur Burn-Out-Prävention an der TU Dresden ermitteln. Allerdings ist anzumerken, dass die vorgenommene Clusteranalyse nicht nur mit den FEMOLA-Items, sondern ergänzt durch die Allgemeine Selbstwirksamkeitsskala von Schwarzer & Jerusalem (1999) sowie den NEO-FFI, gerechnet wurde. Die beiden identifizierten Gruppen unterscheiden sich vor allem hinsichtlich ihrer intrinsischen Motivation, wobei die höher intrinsisch motivierte Gruppe tendenziell günstigere Werte bei den Persönlichkeitsmerkmalen und der Selbstwirksamkeitserwartung aufweist. In die Untersuchung wurden sowohl 55 Studierende des gymnasialen Lehramtes als auch 61 Schüler einbezogen, die angaben, später als Lehrer tätig sein zu wollen (Seidler & Seibt, o.J.).

Eine Untersuchung von Persönlichkeitsmerkmalen und der Erhebung von Motivation mit dem FEMOLA liegt auch aus der SioS-L-Studie vor, in der Daten von 559 Lehramtsstudierenden und 150 Studierenden aus

der Psychologie zu Zusammenhängen von Motivation, Persönlichkeit und Belastungserleben analysiert wurden (Reichl, Wach, Spinath, Brünken & Karbach, 2014). Bezüglich der Bedeutsamkeit der Motivation zeigte sich in der Studie, dass eine Betrachtung der Subdimensionen extrinsischer und intrinsischer Motivation differenzierte Einflüsse erkennen lässt. So wurde vor allem die geringe Schwierigkeit als Prädiktor für die Zuordnung zu einem Risikomuster des AVEM von Schaarschmidt & Fischer (2008) wirksam. In einer weiteren Untersuchung aus dem Projekt, in der verschiedene motivationale Konstrukte (Leistungsmotivation, Selbstregulation, Interesse, Selbstkonzept) erhoben wurden, erwies sich die mit dem FEMOLA-Instrument erfasste initiale Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden als bedeutsamster Prädiktor für die zwei Jahre später erfasste Berufszufriedenheit. Die Autoren führen diesen Befund auf eine mögliche höhere Zeitstabilität des Konstruktes zurück, ohne hierfür jedoch den empirischen Nachweis zu erbringen (Wach, Karbach, Ruffing, Brünken & Spinath, 2016).

In einer Studie an der Universität Duisburg-Essen, in der 460 Lehramtsstudierende mit politik- beziehungsweise sozialwissenschaftlichem Schwerpunkt befragt wurden, die sich vor allem aus Studierenden des gymnasialen Zweiges rekrutierten, wurde eine erweiterte Variante des FEMOLA eingesetzt. Die sechsfaktorielle Lösung von Pohlmann und Möller (2010) wurde um einen Faktor ‚Politische Bildung‘ ergänzt, der fachbezogen-altruistische Motivation abfragt. Diese Subdimension fand, wie auch die intrinsische Motivation, hohe Zustimmung. Gruppenvergleiche ergaben, dass ein erhöhtes pädagogisches Interesse sowie stärkere Zustimmung zur Wahl aus Gründen der Nützlichkeit bei den weiblichen Studierenden vorlagen, während die männlichen Studierenden etwas stärker aufgrund einer erwarteten geringeren Schwierigkeit ein Lehramtsstudium aufnahmen. Bemerkenswert an der Studie ist vor allem der weitere Befund, dass für Studierende mit Migrationshintergrund die geringe Schwierigkeit ebenfalls ein bedeutsamer Aspekt scheint (Gronostay & Manzel, 2015).

Eine weitere Untersuchung mit etwas stärkerem Studienfachbezug liegt von Fischer und Bisterfeld (2015) vor. In der Arbeit zeigte der Mittelwertsvergleich von 152 Lehramtsstudierenden des Faches Sport mit den Werten der PALEA-Stichprobe, dass die Sportstudierenden tendenziell höher ausgeprägte extrinsische und etwas geringere intrinsische Motivation aufweisen, was sich neben geringerer Fähigkeitsüberzeugung und fachlichem Interesse auch in der Studienwahl aufgrund der Annahme eines weniger anspruchsvollen Studiengangs widerspiegelt (Fischer & Bisterfeld, 2015).

Ein positiver Befund zur Wirkung extrinsischer Motivation findet sich in einer Studie in der Probanden des Kölner Modellkollegs befragt wurden. Dort korrelieren sowohl Nützlichkeitsaspekte als auch die geringe Schwierigkeit mit dem Zuwachs von pädagogischem Wissen zwischen zwei Messzeitpunkten im ersten und vierten Studiensemester, während die intrinsische Motivation nicht wie erwartet wirksam wurde. Allerdings muss für die Untersuchung einschränkend festgehalten werden, dass der Wissenszuwachs lediglich für 37 Studierende erfasst werden konnte (König & Herzmann, 2011).

Betrachtet man die Arbeiten zur Berufswahlmotivation mit den FEMOLA-Skalen, so wird deutlich, dass das Instrument im Regelfall eine gute Passung in den Studien sowohl bei Nutzung der Originalskala als auch in adaptierter Form aufweist. Darüber bestätigen sich auch in Studien mit dem FEMOLA die erwartbaren Ergebnisse hinsichtlich der auch mit anderen Instrumenten festgestellten Ausprägung der Berufswahlmotivation Lehramtsstudierender mit zumeist hoher intrinsischer und niedrigerer extrinsischer Motivation.

### 2.2.1.3 International vergleichende empirische Befunde zur Berufswahlmotivation

Für Vergleiche der internationalen Befundlage zur Berufswahlmotivation muss neben den divergierenden Forschungsinstrumentarien auch der mögliche Einfluss unterschiedlicher Bildungssysteme berücksichtigt werden. Da jedoch nicht die Besonderheiten der jeweiligen internationalen Bildungslandschaften im Kern dieser Arbeit stehen und, wie oben geschildert, das Forschungsfeld auch international sehr weit gesteckt ist, wird die Darstellung internationaler Befunde zur Berufswahlmotivation angehender Lehrkräfte eher exemplarisch als systematisch erfolgen, mit dem Versuch, Unterschiede und Gemeinsamkeiten auch im Vergleich zur Forschungssituation in Deutschland herauszuarbeiten. Neben dem etwas älteren Review von Brookhart und Freeman (1992) bietet Heinz (2015) einen

ausführlichen und systematischen Überblick zur internationalen Erforschung der Berufswahlmotivation, der an dieser Stelle explizit zur weiteren Lektüre empfohlen sei.

Bereits in den frühen Arbeiten zur Berufswahl von Lehramtsstudierenden findet sich die pädagogische Begründung, vor allem mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zu wollen, als dominierend. In einer Studie von Jantzen (1947), in der unter anderem 248 College-Studenten befragt wurden, wurde dieser Aspekt am häufigsten genannt, wobei sich deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede abzeichneten. Während 90% der Frauen angaben, aus Interesse an Kindern und Jugendlichen Lehrer werden zu wollen, waren dieses bei den Männern lediglich 70%. Auf den nächsten beiden Plätzen folgten bei beiden Geschlechtern – wieder in etwas stärkerer Ausprägung bei den Frauen – materielle Gründe, wie lange Ferienzeiten und gutes Gehalt. Die Möglichkeit lebenslang zu lernen, war dagegen für Männer reizvoller (Jantzen, 1947). In vier Folgeuntersuchungen mit demselben Fragenkatalog bis in das Jahr 1979 konnte bei weiblichen Befragten eine hohe Stabilität des pädagogischen Interesses festgestellt werden und hat sich über die Jahre bei den Männern auf das hohe Niveau angeglichen. Die eher der extrinsischen Motivation zuzuordnenden Gründe haben dagegen zum Teil insbesondere bei den weiblichen Befragten über die Jahre in ihrer Bedeutung abgenommen (Jantzen, 1981). Eine Faktorenstruktur zur Erfassung der Berufswahlmotivation, die in fünf Subdimensionen soziale Einflüsse, altruistische Motivation, Freude an der Lehrtätigkeit, den Wert der Lehrtätigkeit sowie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erfasst, liegt aus Malaysia vor (Yaakub, 1990). Auch wenn die genutzten Items in weiten Teilen, bis auf kleine regionale Besonderheiten, wie dem Wunsch, Lehrermangel in Malaysia entgegen zu wirken, in etwa den bekannten Fragenkatalogen entsprechen, verwundert die ermittelte Faktorenstruktur. So umfasst der Faktor zur Freude am Beruf auch ein Item, das als Verlegenheitslösung zu umschreiben ist, Berufssicherheit und fachliches Interesse laden auf demselben Faktor und während der elterliche Einfluss auf die Wahlentscheidung mit zu den zeitlichen Faktoren der Lehreraufgabe gezogen wird, gibt es noch einen weiteren Faktor, der soziale Einflüsse von Bekannten und eigenen Lehrern abdeckt. Eine Darstellung von Skalenmittelwerten bietet die Arbeit nicht, es zeigt sich aber, dass bei den 210 befragten College-Studenten vor allem eine hohe Ausprägung in der altruistischen Motivation sowie des berufsbezogenen Interesses vorlag (Yaakub, 1990).

Eine Aufteilung der Motivation in intrinsische, extrinsische und altruistische Faktoren hat Bastick (2000) in seiner Studie an 1.444 jamaikanischen Studierenden vorgenommen. Dass die Analyse eine hohe Bedeutsamkeit extrinsischer Motivation in dem Land zeigt, wird dabei vor allem auf den Status Jamaikas als Entwicklungsland zurückgeführt, in dem sichere Arbeitsplätze bei der Regierung einen bedeutsameren Stellenwert haben als in Industrienationen (Bastick, 2000). Auch ein ausgeprägtes Berufsprestige kann in Entwicklungs- und Schwellenländern mehr Platz einnehmen, wie die Interviewstudie von Mukminin, Kamil, Muazza, & Haryanto (2017) an 21 Fremdsprachenlehrern in Indonesien zeigt.

Qualitative Verfahren scheinen in der internationalen Forschung weniger etabliert oder werden weniger in englischsprachigen Journals publiziert. Eine von der Datenbasis eher ungewöhnliche qualitative Studie liegt aus Australien vor. Dort wurden Essays zur Berufswahlentscheidung von 399 Bewerbern für Studienplätze an der Universität Queensland in Australien ausgewertet. Dabei zeigte sich, dass die Schreiben insgesamt sehr homogen gestaltet waren. Die hohe Ausprägung von Altruismus und die geringe Beschäftigung mit dem Arbeitsverhältnis deuten die Autoren als Hinweise auf soziale Erwünschtheit, die im vorliegenden Fall dem konkreten Zweck dient, einen Dekan von sich als Bewerber zu überzeugen. Letztlich ist dadurch die Aussagekraft vermutlich stark eingeschränkt für die Forschungsfrage der Berufswahlmotivation, mit Blick auf den Nutzen für eine Eignungsfeststellung sehen die Autoren jedoch zumindest die Möglichkeit über derartige Essays ungeeignete Personen zu identifizieren (Alexander, Chant & Cox, 1994).

Ein weiterer qualitativer Ansatz findet sich aus Südafrika in einer Studie mit einem offenen Fragenkatalog, der 50 College-Studenten vorgelegt wurde. Die exemplarischen Aussagen zur Berufswahl lassen sich dabei unter anderem den Bereichen Berufssicherheit, Ansehen, pädagogisches Interesse und Altruismus zuordnen. Bemerkenswert im regionalen Kontext ist, dass das Einkommen von Lehrern in dem Land eher ein Hinderungsgrund ist und von den Befragten im Vergleich zu anderen Professionen, die einen Bildungsabschluss erfordern, als zu niedrig



angesehen wird. So stellt das Gehalt einen der maßgeblichen Beweggründe dar, einen anderen Berufsweg einschlagen zu wollen (Mudzielwana, 2015).

In einer vergleichenden Studie zu sozialen Einflüssen auf die Berufswahlentscheidung, die auf die Kombination einer offenen Frage mit einem graphischen Verfahren setzt, wurden 303 deutsche und australische Lehramtsstudenten befragt. Es zeigte sich, dass vor allem positive Vorbilder und familiäre Einflüsse den Wunsch Lehrer zu werden, beeinflusst haben. Unterschiede zwischen den Ländern ließen sich in der Untersuchung nur zum Teil nachweisen, wobei der familiäre Einfluss bei den australischen Probanden als signifikant höher beurteilt wurde (Beltman & Wosnitza, 2008).

Eine mittlerweile etablierte Skala, die Anschlussfähigkeit für die Erfassung der Berufswahlmotivation in verschiedenen Ländern ermöglicht, liegt mit dem FIT-Choice-Instrument von Watt und Richardson (2007; siehe auch Richardson & Watt, 2005, 2006) vor. In der originalen Skala werden über 18 Faktoren erster Ordnung Erwartungs- und Wertkomponenten für die Berufswahl von Lehrkräften erfasst, die unter anderem Fähigkeitsüberzeugungen, Nützlichkeit, Interesse am Lehrberuf sowie die gesellschaftliche Bedeutung der Tätigkeit abbilden. In den ersten Untersuchungen mit dem Instrument zeigte sich, dass hohe Ausprägungen der eher zur intrinsischen Motivation zuzurechnenden Faktoren bedeutsam für spätere Wahlzufriedenheit und Anstrengungsbereitschaft sind, während die Berufswahl als Verlegenheitslösung negativ mit diesen zusammenhängt (Watt & Richardson, 2007). In einer Teilstudie an 331 angehenden MINT-Lehrkräften aus Australien und den USA wurde ersichtlich, dass, obgleich der Lehrberuf als verhältnismäßig anspruchsvoll und nicht allzu gut bezahlt wahrgenommen wird, dennoch eine große Zufriedenheit mit dem angestrebten Berufsfeld vorliegt. Die Studierenden aus den verschiedenen Ländern zeigten dabei zum Teil Unterschiede in den intrinsischen Motivations-Dimensionen, die bei den australischen Lehrkräften weniger ausgeprägt waren (Watt, Richardson & Pietsch, 2009). Ein weiterer Ländervergleich mit einer angepassten Variante des Instruments liegt von Watt und Kollegen (2012) vor, die über 2.100 Studierende aus den USA, Australien, Deutschland und Norwegen in ihre Untersuchung mit einbezogen haben. Auch hier dominierten die intrinsischen Motive der Berufswahl, wobei sich erstaunlicher Weise ein Bild ergab, in dem alle Subdimensionen bei den US-Studierenden am höchsten und denen aus Norwegen am niedrigsten ausgeprägt waren. Hinsichtlich des erwarteten Einkommens zeigten deutsche Studierende die höchste Zustimmung, was möglicherweise auf das im OECD-Vergleich hohe Gehalt deutscher Lehrkräfte zurückgeführt werden kann. Insgesamt, so das Fazit der Autoren, finden sich hinsichtlich der Berufswahlmotivation jedoch mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede zwischen den Ländern (Watt et al., 2012). Die FIT-Choice-Skala hat mittlerweile internationale Verbreitung gefunden und wurde in zahlreichen Studien sowohl im Original als auch in übersetzten und zum Teil an die regionalen Begebenheiten angepassten Versionen unter anderem in Irland (Hennesy & Lynch, 2016), den Niederlanden (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012), Indonesien (Suryani, Watt & Richardson, 2016), Malaysia (Bakar, Mohamed, Suhid & Hamzah, 2014), Norwegen (Nesje, Brandmo & Berger, 2017) sowie Kroatien (Jugovic, Marušić, Ivanec, & Vidovic, 2012), China (Lin, Shi, Wang, Zhang, & Hui, 2012) und der Türkei (Ozturk Akar, 2012; Topkaya & Uztosun, 2012; Yüce, Şahin, Koçer & Kana, 2012) eingesetzt. Ohne auf die Ergebnisse beziehungsweise die zum Teil vorhandenen regionalen Unterschiede im Einzelnen einzugehen, ist hervorzuheben, dass das Instrument in sämtlichen eingesetzten Studien eine akzeptable bis gute Passung aufwies und somit davon auszugehen ist, dass mit der FIT-Choice-Skala eine stabile Grundlage zum Vergleich der Berufswahlmotivation im internationalen Kontext gegeben ist. Des Weiteren ist den Studien gemein, dass in der Regel keine Betrachtung der Motivationsentwicklung im Längsschnitt vorgenommen wurde und weitere Variablen abseits der sozio-demographischen Voraussetzungen ebenfalls kaum genutzt wurden, sondern der Fokus zumeist auf der reinen Instrumentenvalidierung lag.

Generell gilt für die internationalen Studien, dass sich sehr ähnliche Faktoren-/ Instrumentenstrukturen im internationalen Vergleich herausbilden. Regionale Besonderheiten, wie etwa religiöse Einflüsse auf die Berufswahl (Suryani, Watt & Richardson, 2016), sind eher selten zu finden. Dies ist ein Hinweis, dass die grundlegenden Beweggründe der Berufswahlentscheidung von Lehrkräften zumindest partiell global vergleichbar sind. Weltweit ist der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zu wollen, dominierend für die Berufswahl, während die Ausprägung extrinsischer Motivation zumindest zum Teil von regionalen ökonomischen Kontexten mit beeinflusst

wird. Einschränkend muss an dieser Stelle noch einmal auf die unsystematische Auswahl der präsentierten Studien hingewiesen werden. Darüber hinaus sind lediglich in englischer Sprache publizierte Arbeiten in die Betrachtung mit eingeflossen, sodass ein Vergleich mit internationalem Geltungsanspruch nur sehr eingeschränkte Aussagekraft besitzt.

#### 2.2.1.4 Zusammenfassung des Forschungsstandes zur Berufswahlmotivation

In den beiden vorangegangenen Kapiteln wurde deutlich, dass es sowohl national wie auch international vor allem die intrinsische und dabei insbesondere die pädagogische Motivation ist, die junge Menschen dazu veranlasst, sich für den Lehrberuf zu entscheiden. Dieser dominierende Grund für die Berufswahl zeigt sich sowohl über die zeitliche Betrachtung der Forschungsergebnisse hinweg stabil als auch im internationalen Kontext als bedeutsamster Befund. Altruismus ist, wenn er erfragt wird, ebenfalls ein relevanter Beweggrund. Allerdings scheint es hierbei schulformspezifische Unterschiede zu geben; so liegen oftmals noch höhere Werte intrinsischer und/oder altruistischer Motivation bei Studierenden im Primarbereich sowie der Sonderpädagogik vor. Inwiefern dabei das angestrebte Lehramt mit dem Geschlecht der Studierenden konfundiert, stellt eine ungeklärte Frage dar.

Fachliches Interesse scheint ebenfalls von der angestrebten Schulform abhängig zu sein. Hier sind es in Deutschland vor allem die Gymnasiallehramtsstudierenden, die höhere Werte aufweisen und sich zum Teil nicht von Studierenden anderer Studiengänge unterscheiden, während bei Grundschullehrkräften ein geringeres Interesse an den Unterrichts-/ Studienfächern vorliegt. Dass es nur wenige Studien gibt, die die Bedeutung einzelner Fächer mit in den Blick nehmen, liegt nach Einschätzung Rothlands (2014a) daran, dass in der Regel Kombinationen von zwei Unterrichtsfächern studiert werden, die eine Identifikation einzelner Fächer erschweren. Die zum Teil als Wert-Komponenten deklarierten Fähigkeitsüberzeugungen werden vor allem in neueren Studien der intrinsischen Motivation zugeordnet und zeigen ebenfalls Streuungen bezüglich des angestrebten Lehramtes.

Die Studienlage für die extrinsische Motivation liefert ein etwas differenzierteres Bild. Zum einen liegen unterschiedliche Befunde zur Ausprägung vor, die sich zumindest partiell aus den jeweiligen Stichprobenzusammensetzungen erklären lassen, zum anderen sind die Instrumente in der Erfassung extrinsischer Motivation auch weit aus heterogener gestaltet. So sind Gründe, wie die Verlegenheitslösung, die sozialen Einflüsse der Berufswahl oder auch die geringe Schwierigkeit des Studiums, nicht in allen Fragebogenerhebungen repräsentiert und ergeben sich möglicherweise auch nicht immer aus den Frageimpulsen qualitativer Verfahren. Im internationalen Vergleich ist eine Abhängigkeit der Motivationsausprägung von den allgemeinen sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen sowie den jeweiligen Rahmenbedingungen des Lehrberufs festzustellen.

Ob tatsächlich, wie Wiza (2014) vermutet, materielle Gründe der Berufswahl im Laufe der Zeit an Bedeutung verloren haben, kann an dieser Stelle mit Blick auf die Unterschiedlichkeit der Befragungsdesigns nicht vorbehaltlos bestätigt werden. Sollte diese Einschätzung zutreffen, müsste zumindest hinterfragt werden, ob dieses daran liegt, dass der Lehrberuf im Vergleich zu anderen Tätigkeiten nicht mehr eine hervorgehobene Attraktivität besitzt oder ob diese für spätere Studierendenpopulationen weniger relevant ist. Mit Blick auf die Nützlichkeit des Lehrberufs scheint es den Überlegungen Retelsdorf und Möllers (2012) folgend angebracht, diese getrennt für die Flexibilität der Arbeitszeit sowie das Gehalt zu betrachten. Gerade hier zeigen sich oftmals geschlechts- aber auch schulformspezifische Trennlinien, wobei die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ein eher weiblich besetztes Feld ist, während Arbeitsplatzsicherheit und Gehalt stärker für männliche Studierende sowie Gymnasiallehrkräfte von Bedeutung sind.

Insgesamt gibt es starke Hinweise einer positiven Wirkung von intrinsischer Motivation auf Belastungserleben, Fähigkeitserwerb und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowohl im Studium als auch im Beruf, allerdings mit kleinen Einschränkungen hinsichtlich der Gefahr der Desillusionierung bei zu starkem Idealismus. Für die extrinsische Motivation ist die Ergebnislage uneindeutiger. Eine hohe extrinsische Motivation erscheint nicht in allen Studien problematisch, sondern vor allem dann, wenn gleichzeitig die intrinsische Motivation eher niedrig ausgeprägt ist. Eine Betrachtung der Subdimensionen zeigt dabei insbesondere die Verlegenheitslösung als Prädiktor

für negative Effekte. Kommt der Motivation eine derart bedeutende Rolle zu, ist zu überlegen, ob sie nicht nur Bedingung, sondern auch Ziel effektiver Lehrerbildung sein kann und sollte (Cramer, 2012). Eine solche Wahrnehmung von Berufswahlmotivation als Ausbildungsziel würde allerdings eine bislang kaum erforschte (zeitliche) Veränderbarkeit der Motivation voraussetzen. Dazu bietet es sich für Arbeiten in dem Feld an, die motivationalen Konstrukte eher in die Nähe von Kompetenzen zu rücken (Baumert & Kunter, 2011; Rheinberg & Engeser, 2007; Weinert, 2001), die auch gezielt gefördert werden können (Spinath, 2005), als diese in eine Reihe mit zeitstabileren Persönlichkeitsmerkmalen (Mayr, 2012) zu stellen.

Betrachtet man die thematischen Schwerpunkte der Studien, zeichnet sich vor allem in den westlichen Ländern eine zeitliche Entwicklung ab. Während in älteren Untersuchungen die reinen Gründe für die Berufswahl auch unter Berücksichtigung soziodemographischer Merkmale den Erkenntnissschwerpunkt bildeten, sind Studien jüngerer Datums stärker auf die Erforschung von Zusammenhängen der Motivation mit anderen Konstrukten, insbesondere Persönlichkeitsmerkmalen, Belastungserleben und Kompetenzen fokussiert. Darüber hinaus lässt sich ein Trend zum verstärkten Einsatz standardisierter Testinstrumente erkennen. Auch wenn die Autoren früher Studien durchaus die Forschung der Vorgänger bei der Konstruktion von Instrumenten mit im Blick hatten, so ist ein flächendeckender Einsatz von etablierten Skalen wie dem FIT-Choice-Instrument oder dem FEMOLA sowohl national als auch international erst in den letzten zehn Jahren zu beobachten. Dass die meisten Studien mit den Instrumenten die oben geschilderten Ergebnisse zur Berufswahlmotivation in weiten Teilen untermauern, ist dabei eine wichtige Erkenntnis. Werden Gruppenanalysen durchgeführt, dienen diese ebenfalls meist der Querschnittsanalyse, und Vergleiche, ob sich dieselben Muster in unterschiedlichen Stichproben nachweisen lassen, sind ebenso wie systematische Untersuchungen im Längsschnitt kaum auffindbar. So bleibt daher vor allem die Untersuchung der Berufsmotivation als abhängige Variable beziehungsweise im Längsschnitt als vornehmliches Forschungsdesiderat bestehen.

### 2.2.2 Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden

In Ergänzung zu einer interessensgeleiteten Berufswahl, die zu einer Selbstselektion in den Karriereentscheidungen führt, ist ebenfalls zu beachten, welche (erforderlichen) Eingangsvoraussetzungen Lehramtsaspiranten mitbringen.

Die Frage nach den Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden wurde in jüngerer Vergangenheit vor allem kritisch mit Blick auf die Frage der Berufseignung diskutiert. Im Vordergrund stehen dabei die Eignungsmerkmale, die für erfolgreiches Lehrerhandeln beziehungsweise den potentiell positiven Einfluss auf Schüler relevant sind. Generell wären dies die bedeutsamen, in der Ausbildung auszubauenden oder zu erwerbenden Kompetenzen. Daneben kommen jedoch auch Persönlichkeitsmerkmale, Überzeugungen sowie kognitive Fähigkeiten zum Tragen (Klusmann, 2011; Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011; Lipowsky, 2003, 2006; Pässler, Hell & Schuler, 2011; Mayr, 2012, 2014; Mayr & Neuweg, 2006), denen als eher zeitstabilen Merkmalen möglicherweise eine Wirkung für die Ausbildung im Kontext von Angebots-Nutzungs-Modellen zukommt (Cramer, 2016b; Mayr, 2012).

Betrachtet man kognitive Fähigkeiten von Lehramtsstudierenden, so ist die Studienlage in Deutschland eher uneindeutig. Während in den Studien aus den USA mehrheitlich vergleichsweise geringe Leistungen von (angehenden) Lehrkräften attestiert werden (z.B. Podgursky, Monroe & Watson, 2004; Stinebrickner, 2001), scheint sich mit Blick auf die Situation in der Bundesrepublik eine binnendifferenzierte Selektion abzuzeichnen. Vor allem die Lehramtsaspiranten für den Sekundarbereich I sind es, die als leistungsschwächer eingestuft werden, während sich die Studierenden des gymnasialen Lehramts zumeist nicht von anderen Studierenden unterscheiden (Besa & Vietgen, 2017; Cramer, 2016b; Roloff Henoch, Klusmann, Lüdtke & Trautwein, 2015; Kaub et al., 2012; Neugebauer, 2013; Rothland, 2014b). Allerdings muss dabei einschränkend berücksichtigt werden, dass kognitive Leistungen meist über distale Maße, wie Noten der Hochschulzugangsberechtigung, erfasst werden. Erfolgt in den Studien ein Einsatz von Intelligenztests zur Bestimmung kognitiver Fähigkeiten (z.B. Klusmann, Trautwein, Lüdtke, Kunter & Baumert, 2009; Spinath, van Ophuysen & Heise, 2005), lassen sich jedoch ähnliche Tendenzen feststellen, sodass unter der Gruppe der Studienanfänger zumindest teilweise von einer leistungsbezogenen Negativselektion in das

Lehramt auszugehen ist. Dem gegenüber steht die Überlegung von Eder und Hörl (2011), die mit Blick auf eine Untersuchung an österreichischen Lehramtsstudierenden festhalten, dass es sich bei den Studierenden möglicherweise um ‚Underachiever‘ handelt, die sich trotz eher hoher kognitiver Kompetenzen aufgrund von gering ausgeprägten Kompetenzselbstkonzepten für ein vermeintlich sicheres Lehramtsstudium entscheiden.

Die Auseinandersetzung mit der Persönlichkeitsstruktur von angehenden Lehrkräften und deren Wirkung lässt sich auch im Zusammenhang mit der Entwicklung des Persönlichkeits- und des Expertenparadigmas betrachten. Nachdem zunächst das Sprangersche Ideal des ‚geborenen Erziehers‘ (Spranger, 1958) in den 1950er und 1960er Jahre dominierte, ist in der Folge die persönlichkeitsbezogene Betrachtung in den Hintergrund getreten (Blömeke, 2009). Mayr (2014) sieht in der Fokussierung auf Professionalität und (erlernbare) Kompetenzen eine größere Distanz zum Persönlichkeitsansatz. Dass der sogenannten Lehrerpersönlichkeit jedoch aktuell wieder ein hoher Stellenwert zugeordnet wird, zeigen unter anderem die erneute Debatte um Eignungsüberprüfungen und die zu diesem Zweck entwickelten Selbsteinschätzungsinstrumente, u.a. BeiL (Rauin, Kohler & Becker, 1994), Fit (Hertl & Schaarschmidt, 2007) und CCT (Nieskens, Mayr & Meyerdierks, 2011). Grundlage der Selbsteinschätzungen sind unter anderem die ‚Big Five‘ (Borkenau & Ostendorf, 1993; Goldberg, 1981; McCrae & Costa, 1987), deren Einfluss auf Studiumserfolg und Berufsbelastung in zahlreichen Arbeiten erforscht wurde. Für Lehrkräfte scheinen dabei insbesondere Offenheit, Verträglichkeit und Extraversion eine positive Rolle zu spielen, während hoher Neurotizismus eher negative Auswirkungen hat (Mayr, 2014). Da Persönlichkeitsmerkmale als zeitstabil gelten, ist eine individuelle Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit bereits im Rahmen der Zulassung zu einem Lehramtsstudium wünschenswert (Boeger, 2016; Mayr & Neuweg, 2006; Mayr, 2012, 2014). Die in der Zeitschrift „Unterrichtswissenschaft“ geführte Diskussion um Instrumente zur Eignungsüberprüfung hat jedoch deutlich gemacht, dass der Nutzbarmachung zur Bewerberselektion durch Ausbildungsinstitutionen Grenzen gesetzt sind und die vorhandenen Ansätze eher als Anlass zur Selbstreflexion genutzt werden sollten (Köller, Klusmann, Retelsdorf & Möller, 2013; Mayr, Gutzwiller-Helfenfinger & Nieskens, 2013; Schaarschmidt, 2013). Hinzu kommt, dass letztlich die prognostische Validität für späteres erfolgreiches Lehrerhandeln der vor oder mit Studienbeginn erhobenen Persönlichkeitsmerkmale nicht hinreichend empirisch belegt ist und somit für eine tatsächliche Nutzung zur Bewerberselektion im Rahmen von möglichen Eignungs- und Zulassungstests noch einiges an Forschungsarbeit zu leisten wäre (Klusmann, Köller & Kunter, 2011). Dafür bietet es sich womöglich an, an die Erfahrungen mit kompetenzorientierten Assessment Centern aus der Schweiz anzuknüpfen, die in aufwändigen Verfahren eine Vorhersage des Studienerfolgs ermöglichen (Bieri Buschor & Schuler Braunschweig, 2011).

### 2.2.3 Entscheidungssicherheit

Eingangs wurde auch mit Blick auf die Sicherheit der Berufswahl die Frage aufgeworfen, ob es sich bei der Erfassung motivationaler Konstrukte im behandelten Kontext tatsächlich um Studienwahl- oder eher um Berufswahlmotivation handelt. Betrachtet man die Studienlage, zeigt sich, dass eine durchgängig hohe Klarheit über den angestrebten Beruf bei Lehramtsstudierenden vorliegt, die nur in wenigen anderen Studiengängen, wie etwa der Medizin, übertroffen wird (Albrecht, 2016).

In der Untersuchung von Ulich (2004) waren dabei vor allem die Studierenden sicherer in ihrer Berufswahlentscheidung, die sich selber als kompetent beschrieben. Bei Wiza (2014) wächst die von den Studierenden bereits zu Beginn auf einer Zehnerskala sehr hoch eingeschätzte Entscheidungssicherheit der Berufswahl während des Studiums zunächst sogar noch an und bleibt dann auf einem durchgängig hohen Level. Selbst wenn negative Erfahrungen in den Leistungserwartungen oder mit studienorganisatorischen Rahmenbedingungen auftauchen, sind dieses keine Gründe für die Aufgabe des Berufswunsches, sondern führen eher zu einem Wechsel von Unterrichtsfächern oder angestrebten Lehramtstypen (Wiza, 2014).

Die Abfrage von Ortenburger (2010), der Berufswahlsicherheit in Anlehnung an Ulich (2004) erhoben hat, zeigt, dass es vor allem Grundschullehramtsstudierende sind, bei denen klare Berufsvorstellungen vorliegen. Von diesen gaben über 90% an, sich hinsichtlich eines Berufsziels sehr sicher zu sein, während dieses nur für rund



85% der Studierenden im Sekundarbereich I und knapp 72% im Sekundarbereich II galt. Da die Frage nach der Berufssicherheit zunächst nicht auf die Tätigkeit als Lehrer bezogen wurde, wurde weiter nach dem tatsächlich angestrebten Beruf gefragt. Hier gaben 97,4% der Entscheidungssicheren an, Lehrer werden zu wollen, während die alternativen Berufswünsche (u.a. Veterinärmedizin, Musiker, Bankkauffrau) größtenteils kaum Passung zu den Studiengängen aufwiesen.

In der Schweizer Studie von Brühwiler und Spychiger (1997) wurde ein Rückgang in der Berufswahlsicherheit zwischen Studienbeginn und Studienende nur bei den mit knapp 94% sehr überzeugten Kindergartenlehrkräften nachgewiesen, während der feste Wunsch Lehrer zu werden für die anderen Lehrämter auf dem gleichen Level blieb. Eine gezielte Betrachtung der Primarstufenlehrkräfte ergab darüber hinaus, dass die zu Studienbeginn in ihrer Berufswahlentscheidung sicheren Probanden am Studienende die besseren Diplomnoten vorzuweisen hatten. Allerdings sollte aufgrund der sehr kleinen Stichprobe vorsichtig hinsichtlich einer Generalisierung der Befunde argumentiert werden. Insgesamt geht Brühwiler von hoher Zeitstabilität der bei ihm als Berufsmotivation bezeichneten Berufswahlsicherheit aus und leitet daraus auch eine Zeitstabilität der von ihm erfassten Berufs(wahl)motive ab (Brühwiler, 2001).

In einer Untersuchung von Lerche, Weiß und Kiel (2013) wurden Studierende hinsichtlich ihrer Berufswahlsicherheit in zwei Cluster eingeteilt. Dort zeigten sich deutliche signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen den beiden Gruppen hinsichtlich Motivation, Selbstwirksamkeit und Freude bei beruflicher Vorerfahrung. Den Ergebnissen folgend weisen vor allem die entscheidungssicheren Befragten eine hohe pädagogische und fachliche Motivation, höhere Selbstwirksamkeit und größere Freude an berufsbezogenen Tätigkeiten auf. Die Unsicheren hingegen haben das Lehramt häufiger als Notlösung gewählt und sind erheblich geringer intrinsisch motiviert (Lerche, Weiß & Kiel, 2013).

Ein Vergleich zwischen Studierenden in Staatsexamensstudiengängen mit dem Unterrichtsfach Mathematik und Diplom-Mathematikern liegt mit der MATHE-Studie vor. Dort zeigte sich, dass zehn Jahre nach Studienabschluss 84% der Personen mit Staatsexamen als Lehrkräfte tätig waren, während dieses nur für 3% der Befragten mit Diplomabschlüssen galt. Bemerkenswerterweise waren es auch mehr Studierende mit Staatsexamen, die nach zehn Jahren Kinder hatten und mit reduzierten Arbeitszeitmodellen beschäftigt beziehungsweise in Elternzeit waren (Abele, 2011).

Die Ergebnisse zu Studierenden in lehramtsbezogenen Studiengängen zeigen insgesamt eine durchgängig stark ausgeprägte Berufswahlsicherheit. Inwiefern dieses potentiell günstig oder ungünstig ist, ist dabei durchaus zu diskutieren. Zunächst spricht die Konsequenz in der Zielverfolgung dafür, dass die jeweiligen Studiengänge im engen Sinne als für einen konkreten Beruf qualifizierende Lehrerausbildung verstanden und auch wahrgenommen werden. Darüber hinaus gibt es, wie oben skizziert, auch einige Hinweise auf positive Zusammenhänge der Berufssicherheit mit Motivation, Fähigkeitsüberzeugungen und Studienerfolg.

Andererseits muss jedoch gerade aufgrund der im Studienverlauf gleichbleibend hohen Berufswahlsicherheit überlegt werden, ob die hochschulische Lehrerausbildung nicht nur zur Bestätigung vorhandener Berufswünsche dienen sollte, sondern diese gegebenenfalls auch destabilisieren muss (Weiß, Lerche & Kiel, 2011). Daran anschließend ist ebenfalls zu überlegen, inwiefern zielgerichtete Qualifizierung für einen Beruf im Sinne der Bologna-Reformen ist, die letztlich auf möglichst breite Employability abzielt (Besa, 2015; Schubarth & Speck, 2014). Gleiches gilt für die Frage, ob eine solche Form der zielgerichteten Ausbildung an Universitäten zu verankern ist oder gerade vor dem Hintergrund verstärkter praxisnaher Ausbildung doch eher in PH-/FH-Strukturen passt. Problematisch scheint daher, inwiefern Lehrerausbildung und die verankerten Praxiselemente tatsächlich ihrer Funktion der Eignungsüberprüfung gerecht werden, wenn Studierende zu jeglichen Befragungszeitpunkten in hohem Maße ihr Berufsziel ‚Lehrer‘ verfolgen, ohne alternative Beschäftigungsfelder mit in die Überlegungen einzubeziehen.

## 2.3 Zusammenfassung

In dem Kapitel konnte gezeigt werden, dass die Erforschung für die Gründe der Berufswahl insbesondere bei Lehrkräften eine lange Tradition hat, die unter Rückgriff auf Erkenntnisse der Motivationspsychologie und Theorien der Berufswahl Überlegungen und empirische Ergebnisse zu der Frage „Warum interessieren sich (junge) Menschen für den Lehrerberuf?“ bereitstellt. Die zahlreichen Gemeinsamkeiten der nationalen und internationalen Forschungslandschaft wurden ebenso wie noch offene Felder thematisiert und konnten sowohl hohe Kontinuität in der Forschungstradition wie auch zum Teil in den Ergebnissen aufzeigen. So geben Studierende überwiegend intrinsisch-altruistische Gründe als maßgeblich für die Berufswahl an, was insbesondere für die angestrebten Lehrämter in den unteren Klassenstufen gilt. Hinzu kommt eine bereits bei Studieneintritt hohe Sicherheit der Berufswahlentscheidung, sodass auch mit Blick auf die Interessenskongruenz zumindest aus motivationaler Perspektive von einer insgesamt eher günstigen Selbstselektion in die Lehramtsstudiengänge auszugehen ist. Für die weiteren, vor allem leistungsbezogenen Merkmale gilt dieses jedoch nur bedingt und es zeigen sich gerade für die nicht-gymnasialen Lehrämter eher Schwächen der Lehramtsaspiranten im Vergleich mit anderen Studierenden.

Ob und in welcher Form eine Veränderlichkeit der (bereichsspezifischen) Berufswahlmotivation erfolgen kann, scheint auch vor dem Hintergrund der Motivationspsychologie nicht alleine durch die theoretische Betrachtung des Konstrukts eindeutig zu beantworten. Sowohl für die Motivation als auch die interessensbasierten Berufswahltheorien existieren unterschiedliche Ansätze bezüglich der Frage, wie stabil diese Merkmale über die Zeit tatsächlich sind. Für eine empirische Antwort jedoch mangelt es zumindest bei der Berufswahlmotivation nach wie vor an Untersuchungen im Längsschnitt und so gehen beinahe alle der aufgeführten Studien von einer zeitlichen Stabilität der Studien- und Berufswahlmotivation aus, die mit Blick auf die Ergebnisse von Besa und Schüle (2016) sowie König und Kollegen (2016a, b) durchaus in Frage gestellt werden sollte.

### 3. Praktika in der Lehrerbildung

Schulische Praxisphasen in Lehramtsstudiengängen lassen sich an allen lehrerbildenden Hochschulen in allen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland und im deutschsprachigen Ausland in unterschiedlichen Ausformungen und mit verschiedenen Zielsetzungen finden (einen Überblick zu den Praxisphasen in Deutschland bieten u.a. Bellenberg & Thierack, 2003 und Weyland, 2012; unter Einbezug von Best-Practice-Modellen aus Österreich und der Schweiz auch Arnold et al., 2011 sowie für die curricularen Bestimmungen Arnold, 2014). Die Erwartungen an die Praktika hinsichtlich ihrer berufsvorbereitenden Wirkung sind dabei immens und so wundert es nicht, dass die Praxisphasen steten Reform- und Veränderungsprozessen unterworfen waren und bis heute sind (einen Überblick über die historische Genese von Schulpraktika bietet Bach, 2014). In den letzten Jahren ist in vielen Bundesländern ein bemerkenswerter Trend zu verlängerten Praxisphasen festzustellen (Rothland & Boecker, 2014; Weyland, 2012; Weyland & Wittmann, 2014, 2015), mit dem auch eine Qualitätsverbesserung in der Lehrerausbildung einhergehen soll. Dass die erhofften Qualitätssteigerungen nicht vorbehaltlos mit den empirischen Untersuchungsergebnissen unterschiedlicher Modellversuche zu Praxissemestern und -jahren (Gröschner, 2011; Schubarth et al., 2012; Dieck et al., 2009) in Einklang zu bringen sind, wird dabei auf bildungspolitischer Ebene wenig beachtet. Eine rein zeitliche Verlängerung führt nicht zu besseren Ergebnissen in der Lehrerausbildung, weshalb es notwendig ist, stärker als bisher die Rahmenbedingungen erfolgreicher und lernwirksamer Praxisphasen in den Blick zu nehmen. Im folgenden Kapitel sollen übergreifende Ziele und verschiedene vorliegende Praktikumsmodelle vorgestellt sowie Erwartungen an und Forschungsergebnisse zu Praxisphasen in der Lehrerausbildung herausgearbeitet werden.

#### 3.1 Ziele und Aufgaben von Schulpraktika

Wie die Entwicklung schulpraktischer Ausbildungselemente in der Lehrerbildung besonders in den letzten Jahren in der Bundesrepublik zeigt, wird der häufig attestierten und wiederholt aufkommenden Forderung nach mehr Schulpraxis (Terhart, 2000) in den Lehramtsstudiengängen zumindest vordergründig Rechnung getragen. Wie oben dargestellt, lässt sich vor allem ein Trend zu längeren Praxisphasen im Studium beobachten, obgleich diese Verlängerung der Schulpraktika teilweise zu Lasten der Dauer des Vorbereitungsdienstes geht. Betrachtet man die Begründungen auf bildungspolitischer Ebene, so wird stets auf eine qualitative Verbesserung der Ausbildung durch solche verlängerten Praxisphasen hingewiesen (z.B. Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung, 2012). Dabei werden in der Regel auch die Ziele der Praktika hervorgehoben, die sich vor allem in Erwartungen an die zu erwerbenden Fähigkeiten der Studierenden widerspiegeln. Dieses ist insofern bemerkenswert, als dass eine explizite Ausformulierung und -differenzierung von Zielen für Schulpraktische Studien in der ersten Phase der Lehrerausbildung in den Standards für die Lehrerbildung der KMK (2004) nicht vorgenommen wird – die zu erwerbenden Kompetenzen werden zwar den praktischen und theoretischen Ausbildungsteilen zugeordnet, ob sich dieses jedoch auf die universitäre Phase oder den Vorbereitungsdienst bezieht, wird dabei bewusst offengelassen. In seiner Expertise hat Terhart (2002) durchaus konkrete Zielvorstellungen für den Bereich Schulpraktischer Studien formuliert, die zu den Aufstellungen in den einschlägigen Publikationen zur Praktikumsforschung anschlussfähig sind. In der Literatur werden in der Regel drei Bereiche besonders hervorgehoben: (1) Eignungsüberprüfung und Berufsfelderkundung, (2) Erwerb und Erweiterung (professionsspezifischer) Kompetenzen sowie (3) die Möglichkeit der Verknüpfung theoretischer und praktischer Elemente der Lehrerausbildung (u.a. Rein Hoffer & Dörr, 2008; Bennack & Jürgens, 2002; Topsch, 2004a). Gröschner und Schmitt (2010) gehen gestützt auf zahlreiche vorliegende Studien von einer grundsätzlichen Erreichbarkeit der skizzierten Ziele aus, obgleich diese an bestimmte Bedingungen geknüpft ist. Darüber hinaus scheinen auch nicht sämtliche Ziele für alle Praktikumsmodelle und an allen Hochschulen beziehungsweise in allen Bundesländern von gleicher Bedeutung.

In Nordrhein-Westfalen beispielsweise wurde zwischenzeitlich die Bedeutsamkeit der Berufswahlüberprüfung durch ein (in den meisten Fällen) dem Studium vorgelagertes Praktikum besonders herausgestellt und durch Selbsterkundungsverfahren unter anderem auf der Internet-Plattform CCT (Career Counselling for Teachers,

Mayr, Müller & Nieskens, 2016) für die Studiumsinteressierten fixiert (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010). Ähnliches gilt hinsichtlich der vorgegebenen Berufseignungsüberprüfungen und Reflexionsanlässe für Rheinland-Pfalz und Hamburg (Weyland, 2012). Dass die Berufserkundung jedoch keineswegs auf die ersten Praktika beschränkt bleiben muss, zeigt das Modell in Niedersachsen, das für die verlängerte Praxisphase im Masterstudiengang ebenfalls explizit das Ziel der Eignungsüberprüfung hervorhebt (Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung, 2012). Die Abklärung der Berufseignung erfolgt durch eine Auseinandersetzung mit dem zukünftigen Arbeitsfeld, Einblicke in Aufgaben und Anforderungen des Lehrberufs und nicht zuletzt unterrichtspraktisches Handeln im Rahmen angeleiteter Unterrichtsversuche. Diese Möglichkeit der Erprobung soll den Studierenden nicht nur Reflexion über die eigene Befähigung als zukünftige Lehrkraft ermöglichen, sondern bestenfalls auch einen Perspektiv- und Rollenwechsel vom Schüler zum Lehrer anbahnen (vgl. Bach, 2013; Topsch, 2004b; Weyand, 2011). Inwiefern ein Modell wie das mittlerweile wieder aufgegebene Eignungspraktikum in Nordrhein-Westfalen einer solchen Funktion ohne wissenschaftlich angeleitete Reflexion durch universitäre Begleitung und ohne eigene Unterrichtsversuche gerecht werden sollte, scheint dabei fraglich. Gegebenenfalls bieten sich eher in der Schweiz praktizierte Modelle an, in denen Praktika mit der Aufgabe der Eignungsüberprüfung auch aktiv von Seiten der Betreuenden wahrgenommen werden und in denen bei Bedarf eine alternative Laufbahnberatung für eher Ungeeignete durchgeführt wird (Fuchs & Luthiger, 2011; Mayr, 2012).

Dass die von Lehrkräften geforderten Kompetenzen bereits in den schulpraktischen Phasen der Lehrerausbildung aufzubauen und zu erweitern sind, ist auch mit Blick auf die Übernahme eigenverantwortlichen Unterrichts bereits im Vorbereitungsdienst unabdingbar (ein Überblick über die instrumentelle Erfassung der in verschiedenen Studien als maßgeblich betrachteten Kompetenzen findet sich bei Frey, 2006), weshalb sich die Kompetenzmessung dort in besonderem Maße anbietet (Lüders, 2012). Eine Konkretisierung bzw. Klassifikation der zu erweiternden Kompetenzbereiche erfolgt dabei in unterschiedlicher Form. Das häufig zitierte Modell von Topsch (2004b) stellt für die Kompetenzentwicklung in Praktika vier Bereiche als maßgeblich heraus: (1) Allgemeindidaktische Kompetenz, (2) fachliche und fachdidaktische Kompetenz, (3) soziale Kompetenz sowie (4) Selbstvergewisserung, wobei der letztgenannte Bereich dabei gegebenenfalls nur bedingt der ‚Kompetenzerweiterung‘, sondern eher der Eignungsüberprüfung zuzuordnen ist.

Die intendierte Verknüpfung von Theorie und Praxis – teilweise auch Wissenschaft und Praxis – in Schulpraktika wird hinsichtlich der Bedeutsamkeit des Theoriewissens für unterrichtspraktisches Handeln unterschiedlich bewertet (Weyland, 2010). Schwerpunktmäßig erfolgt eine Zusammenführung dieser Elemente durch Reflexionsanlässe in Schulpraktischen Studien. Als problematisch erweist sich dabei, dass die in der universitären Ausbildung vermittelten Wissensbestände einerseits keineswegs systematisch in den Praktika angewendet und ausprobiert werden und andererseits die Reflexionsanlässe sowohl bei von den Studierenden selbst gehaltenen, als auch in hospitierten Stunden nur einzelne Aspekte der gelernten Inhalte aufgreifen können (Arnold et al., 2011). Dennoch können Praxisphasen als Möglichkeit der Überprüfung subjektiver und wissenschaftlicher Theorien durchaus erwünschte Prozesse forschenden Lernens anbahnen und die – auch von erfahrenen Lehrkräften nicht immer so wahrgenommene – Relevanz des in der Lehrerausbildung vermittelten Wissens unterstreichen (Wildt, 2006). Einen möglichen theoretischen Bezugsrahmen für die Reflexion von Unterricht und die damit verbundene Theorie-Praxis-Verknüpfung bieten beispielsweise die Allgemeindidaktischen Planungsmodelle (Arnold & Lindner-Müller, 2013).

Erstaunlicherweise lässt die Festsetzung der genannten Ziele einer möglichen Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen, (Fähigkeits-)Überzeugungen und motivationalen Faktoren nur begrenzten Raum. Dieses ist vor allem dadurch zu erklären, dass für diese Merkmale von einer höheren Zeitstabilität und damit weniger Möglichkeiten der Veränderung ausgegangen wird. Daher verwundert es nicht, wenn der Schwerpunkt in den Entwicklungsaufgaben wie auch in der Forschung zu Schulpraktika vor allem auf die unterrichtsspezifischen Kompetenzen und deren Entwicklung gelegt wird, während Persönlichkeit und motivationale Ausprägungen höchsten im Sinne der Selbstvergewisserung angesprochen werden. Mit Blick auf die Praktikumsmodelle sollte dann jedoch hinterfragt werden, wie die Ziele zeitlich am besten passend in die jeweiligen Praktikumscurricula eingebunden werden.

### 3.2 Praktikumsmodelle

Um die Komplexität der unterschiedlichen Modelle von Praktika in Lehramtsstudiengängen zu erfassen, werden häufig Kategorien entlang vergleichbarer Rahmenbedingungen gebildet. Zu unterscheiden wären beispielsweise Tages- von Blockpraktika, allgemeine von fachdidaktischen, nur wenige Tage/Wochen andauernde von Langzeitpraktika oder reine Hospitations- von Mitwirkungspraktika mit eigenen Unterrichtsversuchen. Aber auch eine solche Kategorienbildung ist nicht immer eindeutig, da sich teilweise Überschneidungsbereiche ergeben, die weniger in den Organisationsformen als vor allem in den Zielen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen zu suchen sind (Ist ein Praktikum ausschließlich allgemein- bzw. fachdidaktisch? Sollen verschiedene Aufgaben erst in späteren Phasen des Praktikums übernommen werden? Findet eine Eignungsüberprüfung durch eigenes Unterrichten oder anderweitige Konfrontation mit dem Schulalltag statt?). Daher empfiehlt es sich, bei der Beschreibung unterschiedlicher Praktikumsmodelle sowohl die äußeren, eher organisatorischen Aspekte (z.B. Dauer, Tages- oder Blockpraktikum) als auch gegebenenfalls damit bereits verknüpfte zielgebundene Merkmale (z.B. Aufgaben der Praktikanten in Hospitations- oder Mitwirkungspraktika) zu berücksichtigen. Kriterien für die unterschiedliche Klassifikation von Praktika werden in den meisten Publikationen in ähnlicher Form anhand von Merkmalen wie Dauer, Aufgaben, Lernzielen, Struktur etc. berücksichtigt (z.B. Bennack & Jürgens, 2002; Hascher, 2007). Dass sich daraus eine Vielzahl unterschiedlicher Bezeichnungen ergeben, die aber teilweise inhaltlich und/oder formal Ähnliches meinen, macht die Auflistung bei Topsch (2002) deutlich.

Eine an Hochschulen häufig umgesetzte Form der Sequenzierung hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung von Schulpraktika findet sich dahingehend, dass oftmals zunächst ein Praktikum zur Berufsfelderkundung von Studierenden absolviert wird, anschließend allgemeindidaktische Praktika mit ersten Unterrichtsversuchen und daran anknüpfend ein oder mehrere fachdidaktische Praktika durchgeführt werden (Bosse & Messner, 2008). Das übliche Vorgehen, allgemeindidaktische vor fachdidaktisch ausgerichtete Praxisphasen zu setzen, wirft dabei immer wieder Kontroversen, auch hinsichtlich der Bedeutsamkeit der Inhalte, auf. Für einen solchen Ablauf spricht zumindest, dass jeder Fachunterricht allgemeindidaktisch begründbar ist und eine „übergreifende didaktische Theorienbildung voraussetzt“ (Arnold et al., 2011, S. 28).

Sind die Praxisphasen dadurch gekennzeichnet, dass eine universitäre Begleitung und idealerweise wissenschaftliche Aufarbeitung des Praktikums stattfindet, so hat sich die Bezeichnung der ‚Schulpraktischen Studien‘ durchgesetzt (Beckmann, 1997; Lippke, 1984) – wobei auch dieser Begriff nicht durchgängig und für alle eigentlich darunter zu subsumierenden Praktika verwendet wird (Weyland, 2010). Zumindest aber wird deutlich, dass in Praktika, die nicht unter diese Definition Schulpraktischer Studien fallen, das im vorherigen Kapitel formulierte Ziel der Theorie-Praxis-Zusammenführung nicht einmal von der konzeptionellen Anlage her ermöglicht wird. In der Hildesheimer Erklärung der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktischer Studien von 2003 wurde das Absolvieren Schulpraktischer Studien als explizite Voraussetzung für den Eintritt in eine lehramtsbezogene Masterphase postuliert (Rotermund, 2006).

Betrachtet man Tages- und Blockpraktika, so zeigt sich ebenfalls das Problem der Aufarbeitung von Praxiserfahrungen auf dieser Ebene: Ist in semesterbegleitenden Tagespraktika, wie beispielsweise in den Schulpraktischen Studien des Hildesheimer Modells der Lehrerbildung (siehe Kapitel 4.1), eine parallele Lehrveranstaltung an der Universität vorgesehen, so können die Praxiserfahrungen direkt im Abgleich mit dem Theoriewissen reflektiert und Gelingensbedingungen analysiert werden – und umgekehrt kann das zuvor erworbene Theoriewissen in der Praxis angewendet werden. Diese Möglichkeit ist in Blockpraktika oftmals nur begrenzt gegeben, da, wenn vorhanden, vor- und nachbereitende hochschulische Lehrveranstaltungen oftmals zu erheblichen Teilen für organisatorische Zwecke genutzt werden. Hinsichtlich der Reflexion bieten Mitwirkungspraktika eine doppelte Lerngelegenheit, da oftmals neben einzelnen, von den Praktikanten selbst zu haltenden, angeleiteten Unterrichtsversuchen auch Hospitationen sowohl bei erfahrenen Lehrkräften als auch – je nach Organisationsform – bei anderen Praktikanten vorgesehen sind (Bach, 2013). Inwiefern die in vielen Bundesländern eingeführten verlängerten Praxisphasen in Form von Praxissemestern oder -jahren eine qualitative Verbesserung zu den vorhandenen Modellen darstellen,



ist noch zu klären – zumindest bieten die Reformansätze über die reine zeitliche Verlängerung hinaus die Möglichkeit für die Studierenden, in weitere Aufgaben des Lehrberufs Einblick zu nehmen und eine Vielzahl eigener Unterrichtsversuche durchzuführen. Oftmals soll eine Begleitung sowohl durch Tutoren der Universitäten als auch durch Vertreter der zweiten Phase der Lehrerausbildung stattfinden.

### 3.3 Praktika aus Sicht der Studierenden

Grundsätzlich ist bei Studierenden eine äußerst positive Haltung gegenüber schulischen Praktika zu attestieren, die auch heute noch den viel zitierten „Praxisfetischismus“ (Sacher, 1988) sowohl bei Studierenden aber auch bei Lehrkräften als gegenwärtig erscheinen lässt. Als wichtiges Ausbildungselement schätzen Studierende die Praxiserfahrungen als äußerst bedeutsam für ihr späteres Berufsleben ein und bewerten diese als wichtiger als fach- oder bildungswissenschaftliche Inhalte (Ulich, 1996). Allerdings ist dieses kein lehramtsspezifisches Phänomen, da sich die Präferenz von Praxiserfahrungen vor theoretischer Auseinandersetzung mit Themen auch in anderen Studiengängen finden lässt (Multrus, 2013). Dennoch scheint die Bedeutung von Praktika gerade in Studiengängen mit klarer Berufsausrichtung von besonderer Wichtigkeit (Besa, 2015).

In der Studie von Wild-Näf (2001) erzielen die Möglichkeit, von erfahrenen Lehrkräften das ‚Lehrerhandwerk‘ gezeigt zu bekommen, sowie die Einschätzung, dass Praktika den Kern der Lehrerausbildung darstellen, hohe Zustimmungswerte. Daher überrascht es nicht, dass die schulpraktischen Ausbildungsphasen seitens der Studierenden mit hohen Erwartungen verbunden sind, die sich teilweise auch durch erhoffte Kompetenzzuwächse in konkreten Bereichen, wie etwa der Klassenführung, zeigen (z.B. Flach, Lück, Preuss, 1997; Blömeke, 2009; Frenzel, 2006). Nach den Praxisphasen attestieren sich Studierende für viele Bereiche Kompetenzzuwächse (vgl. Kapitel 5.2.6) und zeigen sich durchaus zufrieden mit der Praxiserfahrung. Auch in der Studie von Cramer (2012) werden die Erfahrungen aus den Schulpraktika für die Fähigkeitseinschätzungen in einzelnen Kompetenzbereichen, wie etwa der Schülerarbeit, als bedeutsam eingeschätzt. Mit einigem Abstand zu den universitären Schulpraktika in den ersten Jahren des Berufseinstiegs werden diese positiven Einschätzungen allerdings erheblich relativiert (Hascher, 2006; Hoppe-Graff, Schroeter & Flagmeyer, 2008). Für Hascher (2006) wird die Bedeutsamkeit von Praxisphasen im Studium eher über-, in der Retrospektive jedoch unterschätzt. Dieses ist auch insofern überraschend, als dass es beispielsweise in der Längsschnittstudie von Rauin und Meier (2007) Hinweise darauf gibt, dass im Studium und Vorbereitungsdienst dieselben Kompetenzen gefördert (z.B. fachdidaktische oder methodische Kompetenz) beziehungsweise andere vernachlässigt (z.B. Diagnostik) werden und in den jeweiligen Ausbildungsphasen ähnliche Zustimmungswerte in der Selbsteinschätzung erfahren. Inwiefern Praktika den hohen Ansprüchen tatsächlich gerecht werden und welche Grenzen gesetzt sind, soll daher in den nächsten Kapiteln beleuchtet werden.

### 3.4 Empirische Befunde zur Lernwirksamkeit von Praktika aus dem deutschsprachigen Raum

Der lange Zeit anzutreffenden Einschätzung, dass es sich bei der wissenschaftlichen Erforschung von universitär begleiteten Praxisphasen für Lehramtsstudierende um ein Desiderat handelt, ist aktuell nur noch bedingt zuzustimmen. Im gesamten deutschsprachigen Raum an verschiedenen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen angesiedelte Forschungsgruppen und -projekte, die verstärkt seit Mitte der 2000er Jahre empirische Untersuchungen zu Praktika vorgenommen haben, müssen ebenso zu einer Relativierung dieser Betrachtung führen, wie die mittlerweile zahlreich vorliegenden Publikationen in diesem Feld (Besa & Büdcher, 2014). Trotzdem sind noch längst nicht alle Fragen beantwortet und der Einfluss der Praktikumsforschung auf Politik und lehrerbildende Institutionen ist als eher gering anzusehen, sodass ein tatsächlicher Mangel also nicht unbedingt in der Quantität vorliegender Forschungsergebnisse zu suchen ist, sondern vielmehr in der Aussagekraft und Bedeutsamkeit der Ergebnisse.

Intensive Forschung zu Schulpraktika und deren Lernwirksamkeit findet an zahlreichen Standorten in Deutschland und dem deutschsprachigen Ausland statt, beispielweise weil Reformprojekte auf ihre Wirksamkeit untersucht werden sollen (z.B. für die Begleitung des Praxisjahrs Biberach an der PH Weingarten oder das Praxisjahr in Jena) oder Forschergruppen in Projekten Praxisphasen unter Einsatz unterschiedlicher Instrumente langjährig begleitet haben (z.B. die ESIS-Studie in Hildesheim oder die Studien der Forschergruppe um Bodensohn an der Universität Koblenz-Landau). Eine Übersicht zu den maßgeblichen Studien aus dem deutschsprachigen und dem anglo-amerikanischen Raum findet sich neben Hascher (2012) auch in dem Review-Artikel von Besa und Büdcher (2014), der Teil dieser Arbeit ist. Dort zeigt sich, dass nicht nur hinsichtlich der Unterschiedlichkeit der verfolgten Fragestellungen, sondern auch mit Blick auf die methodische Vielfalt, die eingesetzten Instrumente sowie die methodische Qualität der Studien erhebliche Unterschiede bestehen. Bemerkenswert ist, dass vor allem aus den größeren oder langjährigen Projekten sowohl qualitative als auch quantitative Studien sowie solche im Mixed-Method-Design hervorgegangen sind (z.B. KOPRA, LIP, ESIS).

Aus der Projektgruppe ESIS an der Universität Hildesheim liegen neben zahlreichen Artikeln mittlerweile vier Dissertationen vor, bei denen sowohl qualitative (Gassmann, 2013; Roßa, 2013) als auch quantitative Schwerpunkte (Bach, 2013; Brodhäcker, 2014) gesetzt wurden. Kern der Studie stellen die in der Forschungsgruppe entwickelte Selbst- und Fremdeinschätzungsskala *APK* zur Erfassung Allge-meindidaktischer Planungskompetenz sowie das Testinstrument *UPDA-T* als objektive Ergänzung des Erfassungsmodus (Schüle, Besa & Arnold, 2017) dar. Im längsschnittlichen Design wurden mittels der Skala *APK* je ca. 500 Studierende in mehreren Kohorten befragt und Einflussfaktoren auf die Kompetenzentwicklung herausgearbeitet. Dabei ließen sich signifikante Kompetenzzuwächse in den Selbsteinschätzungen sowohl für das Allgemeine Schulpraktikum (Bach, 2013; Bach, Besa & Arnold, 2012) als auch für die Schulpraktischen Studien (Brodhäcker, 2014) nachweisen. Unter anderem konnte dabei die Bedeutsamkeit der Beziehung zum Mentor als Einflussfaktor für die Kompetenzentwicklung im Praktikum identifiziert werden (Bach, Besa & Arnold, 2014).

Diese Erkenntnis deckt sich auch mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen. Im Projekt ProPrax an der Universität Potsdam konnten für das dortige Praxissemester Kompetenzzuwächse unter anderem im Bereich der Unterrichtsplanung festgestellt werden, die in Abhängigkeit von einer als gelungen wahrgenommenen Betreuung durch Mentoren günstiger ausfällt (Schubarth et al., 2009; Schubarth et al., 2012). Zur instrumentellen Erfassung wurden Selbsteinschätzungen in Anlehnung an die KMK-Standards erhoben, im Gegensatz zu der Potsdamer Untersuchung der Schulpraktischen Studien, die sich an den Oser-Standards orientierte (Mücke et al., 2006). Kompetenzmessung mit den Oser-Standards findet sich ebenfalls bei den quantitativen Befragungen im Praxisjahr Biberach des KOPRA-Projektes (Müller, 2010), während in der KLIP-Studie in Jena wiederum die KMK-Standards genutzt wurden (Gröschner, 2011; Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013). Kompetenzmessungen sowohl anhand der KMK- als auch der Oser-Standards wurde an der Universität Koblenz Landau in den Projekten KOSTA (KMK-Standards; Weresch-Depperois, Bodensohn & Jäger, 2009) und REBHOLZ als Nachfolgerstudie von VERBAL (Bodensohn & Schneider, 2008) vorgenommen.

Neben der quantitativen Befragung der Studierenden wurden im KOPRA-Projekt auch Videographien und Leitfadeninterviews durchgeführt (u.a. Müller, 2010; Schnebel, 2009; Küster, 2008; ein Überblick findet sich in Dieck et al., 2009). Dabei wurde im Vergleich mit einer Kontrollgruppe untersucht, welchen Einfluss ein verlängertes Praktikum in Form eines Praxisjahres hat. Wie auch in anderen Studien ließen sich keine generellen Überlegenheitseffekte verlängerter Praxisphasen feststellen, da sich erste Lernerfolge hinsichtlich der Routinisierung unterrichtlichen Handelns relativ schnell einstellen (Küster, 2008), während für weitergehende Lernprozesse auf die Bedeutsamkeit der Reflexion durch universitäre Aufarbeitung und eine damit verbundene Anbahnung der Theorie-Praxis-Verknüpfung sowie die mentorielle Betreuung verwiesen wird (Kucharz, 2009; Dieck et al., 2010; Müller & Dieck, 2011). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch die Untersuchungen zu den Praxissemestern in Jena (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013) und Potsdam (Schubarth et al., 2012). Einer der wenigen positiven Befunde zur Wirkung verlängerter Praxisphasen liegt bei Schied (2013) vor, wobei die vorgelegten Ergebnisse sowohl mit

Blick auf die geringen Stichprobengrößen als auch das Studiendesign wenig repräsentative Aussagekraft besitzen (siehe hierzu Besa, 2013).

Zuwächse in einzelnen Kompetenzbereichen nach dem Absolvieren von Praktika ließen sich auch in den Längsschnittuntersuchungen an der Universität Koblenz-Landau nachweisen. In der REBHOLZ-Studie erfolgte eine Befragung zu Fachkompetenzen, Methoden- und Sozialkompetenzen (sowohl über Fremd- als auch über Selbsteinschätzungen) mittels des ‚smk‘ (Frey & Balzer, 2003) sowie der Personalkompetenzen und der Studienwahlmotivation. Neben den (unterschiedlich stark ausgeprägten) Kompetenzzuwächsen in den Fach- und Unterrichtskompetenzen zeigte sich wie schon bei der Vorgängerstudie VERBAL, dass die Selbsteinschätzung der Studierenden kritischer ausfällt als die Fremdeinschätzung durch die Mentoren. Ob es sich hierbei um ‚Mildeeffekte‘ der Fremdurteile handelt oder aber die Studierenden einen realistischen oder zu kritischen Blick haben, lässt sich dabei nicht abschließend klären (Bodensohn & Schneider, 2008, 2009). Im Projekt KOSTA, das mit Skalen in Anlehnung an die KMK-Standards arbeitet, sollen Studierende die Bedeutung der Kompetenzbereiche sowie die universitäre Vorbereitung auf diese einschätzen. Positive Ergebnisse fanden sich für den Bereich der Unterrichtsplanung, während vor allem der Bereich der Diagnostik als problematisch anzusehen ist (Weresch-Depperois, Bodensohn & Jäger, 2009). Hier scheint nicht nur in Deutschland Handlungsbedarf zu bestehen – auch die Schweizer Studien IBH und SNF, die mit Vignettentests und Videographien arbeiten, zeigen Defizite in dem Bereich der Diagnostik bei den Studierenden (Baer et al., 2011). Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass diese Defizite auch den curricularen Bedingungen des Lehramtsstudiums geschuldet sind, in dem Module zur Diagnostik oftmals erst in den höheren Semestern beziehungsweise der Masterphase des Studiums verankert sind und diagnostisches Wissen somit noch nicht erworben wurde.

Ebenfalls in der Schweiz entstanden sind weitere Forschungsarbeiten zur Qualität der Unterrichtsnachbesprechung im Querschnittsdesign bei Niggli, Gerteis und Gut (2008), als Längsschnitt mit einem Schwerpunkt bei der Beziehungsqualität zum Mentor bei Schüpbach (2007) sowie in einem Quasi-Experiment bei von Felten (2005). In der letztgenannten Arbeit zum ‚Reflexiven Praktikum‘ wurde ein besonderes Augenmerk auf die Unterrichtsnachbesprechung gelegt, für die in der Experimentalgruppe Mentorenschulungen durchgeführt wurden, die zu positiven Ergebnissen bei den Studierenden geführt haben. Andere (quasi-experimentelle) Interventionsstudien, wie das GLANZ-Projekt aus Bamberg (Rahm & Lunkenbein, 2008) oder die Videostudien von Kreis & Staub (2007), zeigten ebenfalls erfolgreiche Eingriffe in Praktikumsstrukturen und deren Lernwirksamkeit durch Modifikationen des Reflexions- beziehungsweise Nachbesprechungsteils der Praktika. In der Studie von Futter (2017) konnte in diesem Zusammenhang insbesondere die Form der Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen als wichtig herausgearbeitet werden. Lernwirksam waren die Gespräche für die Studierenden vor allem dann, wenn sie durch die Mentoren weniger direktiv geführt wurden (Futter, 2017).

Die an der Universität Bern durchgeführte Studie LIP (Moser & Hascher, 2000) und das Nachfolgeprojekt LIP+ (Hascher, 2006) geben jedoch Hinweise darauf, dass die Kompetenzselbsteinschätzungen nicht ganz unproblematisch sind. Nach Lernerfolgen befragt, berichteten die Studierenden durchweg positive Ergebnisse im Anschluss an die Praktika. In der Retrospektive fielen diese Einschätzungen dann oftmals geringer aus, die Qualität der Betreuung wurde schlechter bewertet, die Nützlichkeit ebenso wie die erreichten Lernzuwächse. Neben Fragebögen und Interviews wurden in dem Projekt auch halbstrukturierte Lerntagebücher der Probanden hinsichtlich relevanter Situationen ausgewertet (Hascher & Wepf, 2007). Keine einheitliche Aussage konnte für den Einfluss pädagogischer Vorerfahrungen auf den Kompetenzerwerb getroffen werden, da sowohl positive als auch negative Zusammenhänge festzustellen sind (Moser & Hascher, 2000) – ein Ergebnis, das die Studien von Mayr (2006) sowie die Auswertungen von Bach (2013) für die ESIS-Studie ebenfalls zeigen. Auch abseits der Praktikumsforschung ist die tatsächliche Bedeutsamkeit pädagogischer Vorerfahrungen für Lehramtsstudierende umstritten, wobei tendenziell von einer eher günstigen Wirkung für den Studienverlauf auszugehen ist (Drahmann, 2017; Rothland, 2015).

Mit Blick auf die vorliegende Studienlage ist der häufig postulierten Einschätzung, dass es sich bei der Lernwirksamkeit von Schulpraktika um eine wenig erforschte Domäne handelt, nur bedingt zuzustimmen. Das Problem der beschränkten Aussagekraft der vorliegenden Studien liegt vielmehr in der hohen Divergenz der vorhandenen Forschungsansätze. Ähnlich wie bei der Forschung zur Berufswahlmotivation lassen die methodische Vielfalt, regionale



Besonderheiten und die Stichprobenziehungen Vergleiche zwischen den Untersuchungsergebnissen nur in begrenztem Maße zu. Auch die sehr unterschiedlichen Fokussierungen in den Fragestellungen und die Varianz in der Betrachtung verschiedener Felder der Kompetenzentwicklung sind für einen möglichen Vergleich wenig zuträglich. Eine Ausweitung der Forschung über den eigenen Standort hinaus findet nach wie vor in den seltensten Fällen statt und die Möglichkeiten eines Instrumentenaustauschs oder von Kreuzvalidierung werden nicht oder nur selten genutzt.

Weiterhin gilt es zu beachten, dass auch die quantitativen Ansätze in Teilen auf nur sehr geringe Stichprobengrößen zurückgreifen können, was zu Einschränkungen für die Generalisierbarkeit der Ergebnisse führt. Trotz allem sollte die Bedeutsamkeit der vorliegenden Arbeiten nicht unterschätzt werden. Die vielen unterschiedlichen Ansätze zeigen in ihren Teilergebnissen das vorhandene Lern- und Entwicklungspotential in schulpraktischen Veranstaltungen der Lehrerbildung und damit einhergehend auch die Notwendigkeit weiterer Forschung zu Einflussfaktoren, die eine möglichst günstige Professionalisierung der angehenden Lehrer bedingen und bestenfalls eine Steuerung einer solchen Entwicklung ermöglichen. Dabei bietet es sich zukünftig an, vermehrt unterschiedliche Praktika mit ähnlichen oder gleichen Instrumenten und Forschungsansätzen zu begleiten und somit eine möglichst breite Datenbasis zu schaffen (Besa & Büdcher, 2014). Aber auch eine metanalytische Auseinandersetzung mit den mittlerweile vorliegenden Studien könnte eine vielversprechende Erweiterung der Forschungslandschaft sein.

Für die Entwicklung des lehramtsspezifischen Wissens bietet die EMW-Studie von König und Rothland (2013) ein standortübergreifendes Studiendesign, in dem mit einem Vignettest sowie standardisierten Instrumenten die Wissensentwicklung Studierender und Einflüsse auf diese an über 30 unterschiedlichen lehrerbildenden Institutionen im deutschsprachigen Raum erfasst werden. An diesem Ansatz zu diskutieren ist jedoch die auch von Lüders (2012) geäußerte Kritik, dass keine gezielte Kompetenzmessung dort stattfindet, wo Studium, Eingangsphase und Beruf Gemeinsamkeiten haben, nämlich in der Unterrichtsplanung, die an der Universität im Rahmen schulischer Praxisphasen etabliert ist. Dieser Vorwurf trifft allerdings auch auf zahlreiche der oben aufgeführten Studien zu, die teilweise keine isolierte Betrachtung einzelner Praktika vornehmen, sodass beispielsweise einzelne Praktikurstypen nicht in der Erhebung berücksichtigt (z.B. bei Niggli, Gerteis & Gut, 2008), mögliche Lerneffekte durch das jeweilige Studiendesign nicht isoliert von anderen Lernveranstaltungen betrachtet (z.B. Mayr, 2006) oder Verzerrungen durch retrospektive Befragungen nicht ausgeschlossen (Rahm & Lunkenbein, 2008) werden können. Dennoch kann die EMW-Studie über einzelne Konstrukte, wie Angaben zur Wahrnehmung der Praxiserfahrung, wichtige Erkenntnisse für das Feld bieten und bietet – neben den hier präsentierten Ergebnissen aus der ESIS-Studie – als bislang einziges Projekt, eine systematische Untersuchung von Zusammenhängen zwischen Motivationsentwicklung und Praktikumserfahrung (König et al., 2016a).

### 3.5 Zusammenfassung

Betrachtet man die bildungspolitischen Vorgaben sowie die bereits durchgeführten, aber auch die künftigen Reformprozesse hinsichtlich der Schulpraktika beziehungsweise Schulpraktischen Studien, so erstaunt doch, dass die Vorstellungen hinsichtlich einer qualitativen Verbesserung von Praxisphasen nur bedingt vorliegende Forschungsergebnisse in den Blick nehmen. Ein Nachweis über die Wirksamkeit verlängerter Praxisphasen konnte bislang nicht erbracht werden, vielmehr gibt es sogar Hinweise auf problematische Situationen in und durch verlängerte Praxisphasen (vgl. Bach, 2013; Gröschner & Müller, 2014; Rothland & Boecker, 2014). Um unerwünschte Effekte zu vermeiden und Lernwirksamkeit zu verbessern, ist die in den Zielvorstellungen von Praktika angedachte, oftmals jedoch nur mangelhaft umgesetzte Theorie-Praxis-Verknüpfung mit einer wissenschaftlichen Aufarbeitung unabdingbar. Ob diesem Aspekt in den Reformmodellen auch bei Einbezug von Vertretern der zweiten Phase der Lehrerbildung hinreichend Rechnung getragen wird, muss hinterfragt werden. Darüber hinaus erstaunt, dass die bedeutende Rolle der Mentoren, die die Praktikanten an den Schulen betreuen, sowie die Qualität der Unterrichtsnachbesprechung als wichtige Einflussfaktoren allgemein anerkannt und auch empirisch nachweisbar sind und dennoch auf diesem Sektor keine systematischen Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen angeboten werden. Allerdings scheinen derartige Überlegungen bei Reformen, die wie in Niedersachsen ‚kostenneutral‘

durchgeführt werden sollen, keinen Anklang zu finden. Inwieweit ein solches Qualifikationsdefizit tatsächlich vorhanden ist, ist möglicherweise jedoch nicht nur für die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte an den Schulen zu hinterfragen. Auch für das universitäre Lehrpersonal, das in der schulpraktischen Lehrerbildung tätig ist, gibt es selten verbindliche Ansprüche an die Qualifikation zur Anleitung praxisbezogener Seminare (Arnold, 2015).

## 4. Hintergrund der präsentierten Studien

In der Auseinandersetzung mit dem bisherigen Forschungsstand zur Bedeutung und Entwicklung der Berufswahlmotivation auch im Kontext der Lehrerbildung und insbesondere den schulpraktischen Studienanteilen, konnten bestehende Desiderata herausgearbeitet werden, die die Grundlage der Forschungsfragen dieser Arbeit darstellen. Deutlich wurde, dass mittlerweile zahlreiche Studien zur Berufswahlmotivation vorliegen, eine Nutzung des Konstruktes als abhängige Variable jedoch kaum vorkommt. In der Praktikumsforschung, wo auch mit Blick auf die Aufgabe der motivationalen Eignungsabklärung eine solche Forschung zu vermuten wäre, finden sich bis auf wenige Ausnahmen keine derartigen Ansätze. Die in dieser Arbeit präsentierten Studien sollen daher einen Beitrag leisten, eine systematische Darstellung des Feldes der Schulpraktikumsforschung hinsichtlich ihrer Wirksamkeit vorzunehmen und die spezifische Bedeutung und Entwicklung der Berufswahlmotivation in schulpraktischen Ausbildungsphasen zu untersuchen.

Die einzelnen Arbeiten sind als Teil des Forschungsprojekts ESIS entstanden, das im Folgenden zusammen mit dem Hildesheimer Modell der Lehrerbildung als Rahmen der empirischen Studien kurz vorgestellt wird.

### 4.1 Das Hildesheimer Modell der Lehrerbildung

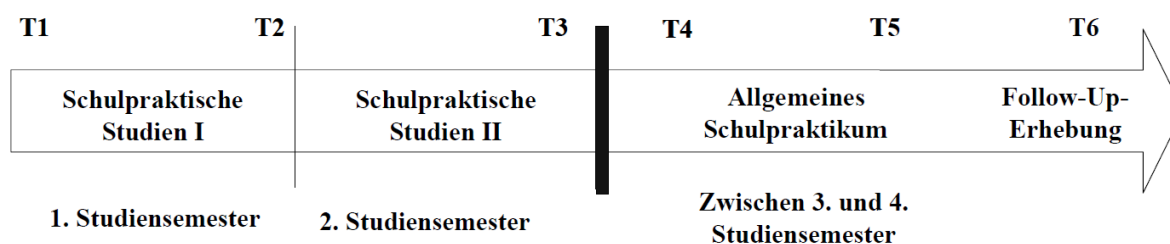
Die Universität Hildesheim bietet eine vergleichsweise intensive schulpraktische Ausbildung mit verschiedenen unterrichtspraktischen Erfahrungen für die Studierenden im sechssemestrigen 2-Fach-Bachelor des konsekutiven Studiengangs. Bereits im ersten Semester ihres Studiums absolvieren die Studierenden ein semesterbegleitendes Schulpraktikum (Schulpraktische Studien I, abgekürzt SPS I, zur Übersicht siehe Abb. 1), in dem sie in Kleingruppen (8–10 Studierende) einmal in der Woche im Unterricht eines Mentors einer Partnerschule hospitieren. Der Verlauf der Unterrichtsstunde wird anhand spezifischer Beobachtungsaufträge mit dem betreuenden Mentor sowie einem Tutor der Universität nachbesprochen. Im Anschluss an die Nachbesprechung in der Schule findet ein zweistündiges, themenabgestimmtes Theorieseminar an der Universität statt. Im zweiten Semester folgen die SPS II, in denen die Studierenden im gerade angesprochenen Modus einen ersten Unterrichtsversuch gemeinsam mit dem Mentor planen und selbstständig durchführen. Die SPS schließen mit einem zweiwöchigen Blockpraktikum kurz vor Beginn des dritten Studiensemesters, in dem weitere Unterrichtsstunden von den Studierenden gehalten werden.

In der vorlesungsfreien Zeit zwischen dem dritten und dem vierten Semester (bzw. seit Einführung der verlängerten Praxisphase im Masterstudiengang und damit einhergehenden Umstrukturierungen zwischen dem vierten und fünften Semester) findet mit dem Allgemeinen Schulpraktikum (ASP) ein vierwöchiges Blockpraktikum statt.

Die Praktikanten begleiten in diesem Zeitraum alleine oder zu zweit Mentoren an den Schulen, nehmen an allen Veranstaltungen des Schulalltags teil, führen weitere Unterrichtsversuche durch und bekommen so die Gelegenheit, den Schulalltag über einen längeren Zeitraum kennen zu lernen. Neben Vor- und Nachbereitungsseminaren durch Mitglieder des Promotionskollegs Unterrichtsforschung der Universität Hildesheim erfolgt die universitäre Betreuung auch über Unterrichtsbesuche (zum Hildesheimer Modell siehe Arnold et al., 2011; Bach, 2013; Barlage, Boekhoff & Graumann, 2006; Boekhoff, Franke, Dietrich & Arnold, 2008; Brodhäcker, 2014; Gassmann, 2013). Die curriculare Ausgestaltung ist dabei weitestgehend standardisiert an den allgemeindidaktischen Grundlagen der Unterrichtsplanung ausgerichtet, sodass an alle Absolventen, wie auch im SPS, die gleichen Anforderungen gestellt werden. Die fachdidaktischen Praktika absolvieren die Studierenden im Rahmen eines Praxissemesters in der Masterphase des lehramtsbezogenen Studiengangs.

## 4.2 Das ESIS-Projekt

Die in dieser Arbeit vorgelegten Untersuchungen sind als Teilstudien des Forschungsprojektes ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika) entstanden. In diesem Projekt werden bereits seit 2009 die jährlichen Anfängerkohorten von Lehramtsstudierenden an der Universität Hildesheim untersucht. Den Forschungsschwerpunkt bildet die längsschnittliche Befragung der Studierenden im Rahmen der allgemeinen Schulpraktika, die in der Bachelor-Phase des Lehramtsstudiengangs zu absolvieren sind. Im Erhebungsplan (Abb. 1) wird ersichtlich, dass die Befragungen jeweils vor und nach den schulpraktischen Ausbildungselementen realisiert sind.



**Abbildung 1: Erhebungsdesign der ESIS-Studie**

Ein Schwerpunkt lag in der ESIS-Studie bislang vor allem in der Beobachtung der Entwicklung unterrichtsbezogener Fähigkeiten, wie der Betrachtung und Operationalisierung der allgemeindidaktischen Planungskompetenz (Bach, 2013; Brodhäcker, 2014). Ergänzend wurde ein Testinstrument zur Messung Allgemeindidaktischer Kompetenz konstruiert, dass in den Erhebungen unter anderem der Überprüfung der Qualität von Kompetenzselbsteinschätzungen dient (Schüle, Besa & Arnold, 2017). Durch qualitative Begleitstudien in dem Projekt, unter anderem zu Problemen in der Anwendung didaktischer Modelle durch die Studierenden (Gassmann, 2012) sowie zu den Transferwirkungen von allgemeinen Schulpraktika auf die nachfolgenden fachdidaktischen Praktika (Roßa, 2013), soll ein möglichst umfassendes Bild der Lernwirksamkeit schulpraktischer Studieninhalte gegeben werden. Daneben wurden in weiteren Teilstudien auch die Entwicklung der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung über den Praktikumsverlauf (Schüle, Besa, Schriek & Arnold, 2017) sowie Einstellungen zur Inklusion erhoben (Schüle, Schriek, Besa & Arnold, 2016). Zudem wurde das oben skizzierte Studiendesign zum Teil um Befragungen in der Masterphase des Lehramtsstudiengangs und dem dort seit 2014 implementierten Praxissemester erweitert. Diese Erhebungen sind allerdings durch die Organisation des Praxissemesters durch die zahlreichen unterschiedlichen Fachdidaktiken und die damit verbundene schwierigere Realisierung von Erhebungssituationen noch nicht im gleichen Maße für alle Kohorten standardisiert, wie die Befragungen im Bachelor-Studiengang im Rahmen der allgemeinen Schulpraktika.

Das Erhebungsdesign der Studie ermöglicht es, eine enge Betrachtung der zeitlichen Entwicklung unter Berücksichtigung der Ausbildungssituation vorzunehmen. Die Erhebungen zu sechs Messzeitpunkten erfolgen in den universitären Begleitveranstaltungen jeweils vor und nach den verschiedenen Schulpraktika sowie in einer Follow-Up-Messung und gestatten somit eine genaue und mindestens für das untersuchte Blockpraktikum von anderen universitären Einflüssen abgegrenzte Befragungssituation.

### 4.3 Studien zur Berufswahlmotivation in Schulpraktika

In Studie 1 (Besa & Büdcher, 2014; Anhang A) wird die Forschungslandschaft zur Wirksamkeit von Schulpraktika in der Lehrerbildung untersucht. Die Anlage des Beitrags als systematisch vergleichendes Review der relevanten Studien im deutschsprachigen Raum zeigt auf, dass Forschungsschwerpunkte in dem Feld bislang vor allem auf der Untersuchung von unterrichtsbezogenen Kompetenzen lagen, motivationale Variablen werden hingegen kaum erhoben. In der ergänzend betrachteten anglo-amerikanischen Forschung zeigt sich allerdings eine Erweiterung beziehungsweise Verschiebung der Untersuchungsschwerpunkte hin zu stärker persönlichkeitsbezogenen Variablen und Überzeugungen. Der Aufsatz hat eine bedeutsame Reichweite gefunden und wird sowohl in Überblicksdarstellungen (Cramer 2014; 2016b), fachwissenschaftlichen Artikeln (Gröschner, 2015a; Hascher & Hagenauer, 2016; Holtz & Gnabs, 2016; Krattenmacher, 2015), Dissertationen (Köhler, 2015) als auch in Expertisen und Stellungnahmen zur Ausgestaltung von Praktika (Gröschner, 2015b; IfE Kassel, 2014) zitiert.

Studie 2 (Schüle, Besa, Denger, Feßler & Arnold, 2014; Anhang B) verfolgt eine tendenziell eher klassische Fragestellung zur Bedeutung der Berufswahlmotivation, wenn diese als Eingangsmotivation prädiktiv mit einer Fragestellung zum Belastungserleben verknüpft wird, hat jedoch einen besonderen Erkenntnisgewinn durch seine salutogenetische Ausrichtung. Die Betrachtung der Forschungsergebnisse zur Berufswahlmotivation angehender Lehrkräfte in Kapitel 2 des Rahmentextes hat gezeigt, dass ungünstige motivationale Ausprägungen eine prädiktive Wirkung für späteres Belastungs- und Beanspruchungserleben haben. In der Studie von Schüle und Kollegen (2014) wird deutlich, dass ein solcher Effekt bereits in Praktikumssituationen des Studiums auftritt, jedoch negative Auswirkungen durch den Aufbau bereichsspezifischer Selbstwirksamkeitserwartungen auch abgepuffert werden können.

Studie 3 (Besa & Schüle, 2016; Anhang C) nimmt sich in besonderer Weise dem nach wie vor zu attestierenden Desiderat des Mangels an Längsschnittstudien zur Entwicklung der Berufswahlmotivation an. Durch die skizzierte Grundannahme hoher Zeitstabilität motivationaler Konstrukte und die Betrachtung der Abgeschlossenheit einer Berufswahl mit Aufnahme eines Lehramtsstudiums wurde in der Forschung die Möglichkeit der Veränderbarkeit von lehramtspezifischer Berufswahlmotivation lange Zeit nicht als Frage in den Blick genommen. Die in der Studie durchgeführten Latent-Change-Analysen machen jedoch deutlich, dass eine Veränderung vor allem der extrinsischen Berufswahlmotivation in Abhängigkeit von den absolvierten Praxisphasen stattfindet.

Studie 4 (Besa, eingereicht; Anhang D) präsentiert in Anknüpfung an Besa und Schüle (2016) eine tiefergehende Analyse der Motivationsentwicklung. Sowohl die Ergebnisse anderer Forschungsarbeiten mit dem FEMOLA (z.B. Billich-Knapp, Küsting & Lipowsky, 2012) als auch die Varianz im Messmodell der Studie 3 haben Hinweise auf das Vorhandensein unterschiedlich motivierter Subgruppen bei den Probanden gegeben. Um dieser Frage nachzugehen, wurden die Studierenden anhand latenter Klassenanalysen hinsichtlich ihrer Eingangsmotivation untersucht und die differentiellen Entwicklungsverläufe über die Praktika ermittelt. Die Ergebnisse zeigen, dass eine Entwicklung der Motivation in Praxisphasen in Abhängigkeit von der jeweiligen Eingangsmotivation unterschiedlich verläuft.

## 5. Fazit

Ohne die Ergebnisse, Limitationen und Ausblicke der präsentierten Aufsätze nochmal im Einzelnen wiederholen zu wollen, soll im abschließenden Kapitel dieser Arbeit eine übergreifende Diskussion der Studien und des Erkenntnisgewinns für das Forschungsfeld unter Rückgriff auf die theoretische Auseinandersetzung im Rahmentext vorgenommen werden. Sowohl hinsichtlich der grundlegenden motivationalen Ausprägung als auch bezüglich der prädiktiven Wirkung steht diese Arbeit in einer Reihe mit bisherigen Forschungsergebnissen, was sowohl für die generellen Ergebnisse motivationaler Ausprägung und Wirkung als auch die konkrete Arbeit mit dem FEMOLA-Instrument gilt. Allerdings zeigt die Betrachtung der Studien im Rückgriff auf die Untersuchungslage nochmals deutlich die nach wie vor offenen Forschungsfragen in dem Feld.

In dem Review-Artikel von Besa & Büdcher (2014) wird ersichtlich, dass die Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden in der Praktikumsforschung eine bislang eher untergeordnete Rolle gespielt hat und Längsschnittstudien, die eine systematische Verknüpfung von Praktikumsveranstaltungen und einer möglichen Motivationsentwicklung vornehmen, bislang nicht existieren, was mit Blick auf die Aufgabe (motivationaler) Eignungsüberprüfung sowie die berufswahltheoretischen Erkenntnisse zu Aufbau und Entwicklung von Interesse durchaus erstaunt. Die Bedeutsamkeit motivationaler Eingangsvoraussetzungen auch für das Erleben berufsbezogener Belastung bereits im ‚Schutzraum‘ des Praktikums wurde in der Studie 2 (Schüle et al. 2014) aufgezeigt, wobei insbesondere der auch in Praktika aufzubauenden bereichsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung eine besondere Rolle zukommt. Inwiefern aufgrund der festgestellten, tendenziell ungünstigeren Motivationslagen männlicher Studierender sowohl in Studie 2 als auch in Studie 4 explizite Reflexionsangebote für diese Gruppe bereitzustellen sind, sollte gegebenenfalls auch mit Blick auf die oftmals wenig empirisch begründeten Werbekampagnen für mehr Männer im Lehrberuf diskutiert werden (vgl. hierzu auch Faulstich-Wieland, 2010; Rothland, König, Darge, Lünemann, & Tachtsoglou, 2014).

Die Ergebnisse der Studien zur Veränderung der Berufswahlmotivation (Besa, einger.; Besa & Schüle, 2016) zeigen eine grundsätzliche Veränderbarkeit für die extrinsische Motivation über die Zeit im Rahmen schulpraktischer Lehrveranstaltungen. Dass ein Rückgang extrinsischer Motivation ohne gleichzeitige Veränderung der intrinsischen Motivation vor allem bei einer potentiell eher ungünstig motivierten Gruppe stattfindet, ist zunächst einmal ein wünschenswertes Ergebnis. Praktische Implikationen, die sich durch die Arbeit ergeben, können an dieser Stelle dennoch aufgrund der Anlage der Studien als Grundlagenforschung nur sehr spekulativ diskutiert werden. Abzulehnen ist auf Basis der Ergebnisse zumindest der Gedanke, extrinsische Motivation der Berufswahl als eignungsdiagnostisch relevantes Kriterium zu Studienbeginn ins Feld zu führen. Wenn sich zeigt, dass sich im Studienverlauf durch zunehmende Auseinandersetzung mit dem späteren Berufsfeld ein Rückgang der extrinsischen Motivation beziehungsweise eine Angleichung in der motivationalen Disposition günstiger und tendenziell weniger günstiger Gruppen abzeichnet, so ist die Motivation in eine Reihe mit anderen erlernbaren berufsrelevanten Merkmalen zu stellen. Daher ist an dieser Stelle die Bedeutung von Praktikumsveranstaltungen zur eignungsbezogenen Selbstreflexion hervorzuheben, die während des gesamten Prozesses auch mit Blick auf mögliche alternative Karrierewege durchgeführt werden sollte (Mayr & Rothland, 2015). Auch hierfür scheint die in den Diskussions teilen der empirischen Untersuchungen bereits angesprochene vertiefte Analyse auf Ebene der Subdimensionen in weiteren Untersuchungen gewinnbringend, um nachvollziehen zu können, an welcher Stelle welche expliziten Veränderungen stattfinden. Auf diese Weise können genauere Erkenntnisse gewonnen werden, wie Praktikumsveranstaltungen auf die Motivation wirken, um gegebenenfalls auch gegenläufige Effekte zu ermitteln oder gezielt zu steuern. Dazu bietet es sich auch an, in autoregressiven Modellen die mögliche gegenseitige Beeinflussung extrinsischer und intrinsischer Motivation zu klären.

Nicht abschließend geklärt werden konnten in der Auseinandersetzung die Fragen zur theoretischen Fundierung und den terminologischen Uneinheitlichkeiten der Arbeiten zur Berufswahlmotivation. Neben zum Teil unterschiedlich verwendeten Begrifflichkeiten für gleiche Sachverhalte, wie etwa der Bezeichnung von Skalen zur Erfassung vergleichbarer inhaltlicher Konstrukte als Berufswahlmotive, Anreize, Berufswahlmotivation,



Studienwahlmotivation, Ausbildungsmotivation, Berufsorientierung oder Gründen für die Berufswahl, ist auch das Verhältnis zu benachbarten Konstrukten, wie etwa dem Enthusiasmus oder dem Interesse, nicht hinreichend definiert. Außerdem sollte auch die Zuordnung einzelner Subdimensionen der Fragebogeninstrumente zur Motivation und zur jeweiligen Verortung in den zugrunde gelegten theoretischen Modellen kritisch hinterfragt werden. Mit Blick auf die etablierten Skalen von Watt und Richardson (2007) beziehungsweise Pohlmann und Möller (2010) ist zu klären, inwieweit die Studienwahlentscheidung als Verlegenheitslösung oder aber die Fähigkeitsüberzeugungen tatsächlich Teil gezielt motivationalen Berufswahlverhaltens sind und ob Abgrenzungen von Erwartungs- und Wertkomponenten tatsächlich so trennscharf, wie in den Modellen suggeriert wird, vorgenommen werden können.

Letztlich sind die vorliegenden Ergebnisse, wie die gesamte Forschung zur Studien- und Berufswahlmotivation, auch unter Validitätsüberlegungen kritisch zu hinterfragen. Die Messung erfolgte in dieser Arbeit mittels des FEMOLA als etabliertem und hinsichtlich seiner psychometrischen Güte mehrfach überprüfem Instrument. Inhaltlich und auch mit Blick auf die theoretische Fundierung bildet dieses in weiten Teilen den aktuellen Stand der Forschung auch im internationalen Vergleich ab. Messinvarianzüberprüfungen im Längsschnitt der empirischen Untersuchungen dieser Arbeit zur Veränderung der Berufswahlmotivation untermauern, dass nur wenig messgelegenheitsspezifische Verzerrungen in der Erfassung der Motivation vorliegen.

Zieht man die Überlegungen zur zeitlichen Stabilität der Motivation hinzu, so muss an dieser Stelle überlegt werden, weshalb sich gerade in der gruppenspezifischen Betrachtung bedeutsame kurzfristige Änderungen und Schwankungen nachweisen lassen. Hierbei wären unter Einbezug der vorgelegten Ergebnisse insbesondere das Verhältnis und die Verortung von intrinsischer und extrinsischer Berufswahlmotivation zu überdenken, wenn sich die eine Facette in den Studien eher zeitstabil zeigt, die andere jedoch stark veränderlich ist (Besa, einge.; Besa & Schüle, 2016). Zu berücksichtigen ist auch, inwiefern dabei die oben skizzierten Probleme der Abgrenzung intrinsischer Motivation in den theoretischen Auseinandersetzungen von anderen zeitstabilen (motivationalen) Konstrukten eine Rolle spielen. Möglicherweise handelt es sich bei der erhobenen Berufswahlmotivation, ähnlich wie bei anderen über Selbsteinschätzung erfassten Konstrukten, eher um ein veränderliches (motivationales) Kompetenzselbstkonzept als um ein zeitstabiles Persönlichkeitsmerkmal. Dafür allerdings müsste vor allem für die extrinsische Motivation ein sehr weitreichender Kompetenzbegriff angelegt werden. Oder es erfolgt eine Messung (expliziter) motivationaler Selbstbilder vor impliziten Motiven (Rheinberg & Engeser, 2007).

Aufgabe zukünftiger Arbeiten sollte es daher auch unter Einbezug der vorgelegten empirischen Ergebnisse sein, die Validität der Konstrukte noch einmal zu prüfen. Leitende Fragen sind dabei sehr grundlegend zu formulieren: Werden tatsächlich bereichsspezifische Motivation und Motive gemessen? Gilt dieses für alle als Motive klassifizierten Subdimensionen? Sind Subskalen oder gar einzelne Items tatsächlich Motive? Und wie verhält sich ein derart verwendeter Motivbegriff zu den grundlegenden Definitionen der Motivationspsychologie? Liegen die Unterschiede zu benachbarten Konstrukten nur in den jeweiligen Frageimpulsen/Itemstämmen oder definiert sich (insbesondere intrinsische) Berufswahlmotivation auch über Inhalte?

## Literatur

- Abel, J. (2008). Der AIST als Evaluationsinstrument zur Erfassung des Berufs- und Wissenschaftsbezugs von Lehramtsstudierenden im Projekt GLANZ. In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 173–187). Münster: Waxmann.
- Abele, A. E. (2011). Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften. Befunde der Langzeitstudie MATHE. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(5), 674–694.
- Albrecht, C. (2016). *Belastungserleben bei Lehrkräften und Ärzten. Neue Ansätze für berufsgruppenspezifische Prävention*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Alexander, D., Chant, D. & Cox, B. (1994). What Motivates People to Become Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 19(2), 40–49.
- Arnold, K.-H. (2014). Unterrichtsversuche als allgemeindidaktische Lerngelegenheit: Eine vergleichende Curriculumanalyse. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 63–86). Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H. (2015). Die Nachbesprechung von Unterrichtsversuchen als Lerngelegenheit: Zur Verknüpfung von theoriebasierten Aspekten und Praktikerempfehlungen. In U. Trautwein & C. Villiger (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis: Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli* (S. 71–90). Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K.-H. & Lindner-Müller, C. (2013). Planungsmodelle. In K. Zierer (Hrsg.), *Leitfaden Schulpraktikum* (S. 34–41). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Bach, A. (2014). Entwicklung des Praxisbezugs in der Volksschullehrerbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 45–61). Münster: Waxmann.
- Bach, A., Besa, K.-S. & Arnold, K.-H. (2012). General Didactics in internships: Teacher students' development of competencies in lesson planning. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 2, 179–194.
- Bach, A., Besa, K.-S. & Arnold, K.-H. (2014). Entwicklungsbedingungen der allgemeindidaktischen Unterrichtsplanungskompetenz in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika). In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 165–182). Münster: Waxmann.
- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 85–117.
- Bakar, R., Mohamed, S., Suhid, A. & Hamzah, R. (2014). So You Want to Be a Teacher? What Are Your Reasons? *International Education Studies* 7(11), 155–161.
- Barlage, H., Boekhoff, I., Graumann, O. (2006). Theorie-Praxis-Verzahnung in einer konsekutiven Lehrerbildung: das Hildesheimer Modell. In A. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung?* (S.135–142). Berlin: Lit.
- Bastick, T. (2000). Why Teacher Trainees Choose the Teaching Profession: Comparing Trainees in Metropolitan and Developing Countries. *International Review of Education*, 46 (3/4), 343–349.
- Bauer, J., Drechsel, B., Retelsdorf, J., Sporer, T., Rösler, L., Prenzel, M. et al. (2010). Panel zum Lehramtsstudium – PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32 (2), 34–55.



- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 30–53). Münster: Waxmann.
- Baus, M., Jacoby, K. & Kuhl, E. (1977). Studien- und Berufswahlmotive von Lehrerstudenten bei den gegenwärtigen geringen Einstellungschancen. *Zeitschrift für empirische Pädagogik*, 4, 26–46.
- Bayer, M., Carle, U. & Wildt, J. (Hrsg.). (1997). *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturhandel und Innovation im europäischen Kontext*. Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, F. (2013). Intrinsische und extrinsische Motivation. Verfügbar unter: <http://www.wpgs.de/content/view/584/368/> [30.06.2016].
- Beckmann, H.-K. (1997). Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik und Konsequenzen für die Lehrer(aus)bildung. In E. Glumpler & H. S. Rosenbusch (Hrsg.), *Perspektiven der universitären Lehrerbildung* (S. 97–121). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beckmann, V. (2016). Studien- und Berufswahlmotivation am Anfang des Lehramtsstudiums. In A. Boerger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 115–135). Wiesbaden: Springer.
- Beinke, L. (2006). *Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen: Entscheidungen im Netzwerk der Interessen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bellenberg, G. & Thierack, A. (2003). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Beltman, S. & Wosnitza, M. (2008). «You are getting to old, find a man and marry»: Social Aspects of Motivation to Choose Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 8, 49–63.
- Bénabou, R. & Tirole, J. (2003). Intrinsic and Extrinsic Motivation. *The Review of Economic Studies*, 70(3), 489–520.
- Bennack, J. & Jürgens, E. (2002). Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & T. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium* (S. 143–160). Opladen: Leske + Budrich.
- Bergmann, B. (2003). Selbstkonzept beruflicher Kompetenz. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (S. 229–260). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Bergmann, C. (2004). Berufswahl. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Band I: Organisationspsychologie 1 – Grundlagen und Personalpsychologie* (S. 343–387). Göttingen: Hogrefe.
- Bergmann, C. (2007). Berufliche Interessen und Berufswahl. In H. Schuler & K. Sonntag (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 413–421). Göttingen: Hogrefe.
- Bergmann, C. & Eder, F. (1994). Wer interessiert sich für ein Lehramtsstudium? Leistungsmerkmale, Interessen und schulische Erfahrungen von Schülern, die einmal Lehrer werden wollen. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 47–63). Innsbruck: Österreichischer Studien-Verlag.
- Bernard, L. L. (1924). *Instinct: A study in social psychology*. New York: Henry Holt and Co.
- Besa, K.-S. (2013). Rezension zu Schied, Mirelle: Schulpraktische Studien im Rahmen der Lehrerbildung, Konzeptionalisierung und Evaluierung nach dem Gmünder Modell. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2013. *Erziehungswissenschaftliche Revue EWR* 12(6). Verfügbar unter: <http://www.klinkhardt.de/ewr/978378151913.html> [30.06.2017].
- Besa, K.-S. (2015). Bildung oder Ausbildung. *nds online plus – Die Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft*, 7(3).
- Besa, K.-S. (eing.). Differentielle Entwicklungsverläufe der Berufswahlmotivation in Schulpraktika. *Journal for Educational Research Online*.
- Besa, K.-S. & Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 129–146). Münster: Waxmann.

- Besa, K.-S. & Schüle, C. (2016). Veränderung der Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden in unterschiedlichen Praktikumsformen im Studienverlauf. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(2), 253–266.
- Besa, K.-S. & Vietgen, S. (2017). Repräsentanz von Studierenden mit Migrationshintergrund in Lehramtsstudiengängen: Eine Analyse anhand der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS). *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(1), 195–206.
- Bieri Buschor, C. & Schuler Braunschweig, P. (2011). Check-point Assessment Centre für angehende Lehramtsstudierende. Empirische Befunde zur prognostischen Validität und zur Übereinstimmung von Selbst- und Fremdeinschätzung eignungsrelevanter Merkmale. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(5), 695–710.
- Billich-Knapp, M., Künstig, J. & Lipowsky, F. (2012). Profile der Studienwahlmotivation bei Grundschullehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(5), 696–719.
- Blickle, G. (2011). Berufswahl und berufliche Entwicklung. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 174–192). Berlin: Springer.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, G. Reinhold, G. Tudlodzićki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59–91) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2009). Voraussetzungen bei der Lehrperson. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2., aktualisierte Aufl., S. 122–126). Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB.
- Bodensohn, R., & Schneider, C. (2008). Berufliche Handlungskompetenzen in der ersten Phase der Lehrerausbildung – Ergebnisse zur Entwicklung im Längsschnitt. In M. Rotermund, G. Dörr, & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 32–63). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2009). Vier Studien zu Blockpraktika als Ausgangsbasis für die Entwicklung Standardbezogener Evaluation. In R. Bolle, & M. Rotermund (Hrsg.), *Schulpraktische Studiengänge in gestuften Studiengängen. BaSS. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktischer Studien* (4). Leipzig: Universitätsverlag, 206–238.
- Bodensohn, R., Schneider, C. & Jäger, R. S. (2008). Der Run auf das Lehramt – welche Klientel entscheidet sich für ein Lehramtsstudium? Mögliche Entscheidungshilfen für eine künftige Auswahl von Lehramtsstudierenden. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 208–247). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Boekhoff, I., Franke, K., Dietrich, F. & Arnold, K.-H. (2008). Effektivität der universitären Lehrerbildung in konsekutiven Studiengängen (EduLikS). unter besonderer Berücksichtigung Schulpraktischer Studien. Hildesheim: Universität Hildesheim, Centrum für Unterrichts- und Bildungsforschung (CeBU). Verfügbar unter: [https://www.uni-hildesheim.de/media/forschung/PK-Unterrichtsforschung/PDFs/2008\\_Druckversion\\_Netz\\_EduLikS\\_Bericht.pdf](https://www.uni-hildesheim.de/media/forschung/PK-Unterrichtsforschung/PDFs/2008_Druckversion_Netz_EduLikS_Bericht.pdf) [29.06.2017].
- Boeger, A. (2016). Einleitung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf: Auswahl und Förderung* (S. 1–9). Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, Soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Sonderband 2), (S.183–198). Göttingen: Schwartz.
- Borkenau, P., & Ostendorf, F. (1993). *Neo-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI)*. Göttingen: Hofgrete.
- Bosse, D. & Messner, R. (2008). Intensivpraktikum – Wie Lehrer/innen-Können universitär angebahnt werden kann. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 53–70). Münster: Waxmann.
- Boßmann, D. (1977). Zur Berufswahlmotivation künftiger Lehrer(-innen). *Pädagogische Rundschau*, 31, 558–573.
- Bräuer, H. (2005). *Interaktionsprozesse in Lerngruppen – Empirische Analyse des dynamischen Zusammenwirkens von Verhalten, sozialen Motiven und emotionalem Erleben*. Dissertation: Universität Lüneburg. Verfügbar unter: [http://opus.uni-lueneburg.de/opus/volltexte/2005/322/pdf/Kap\\_1.pdf](http://opus.uni-lueneburg.de/opus/volltexte/2005/322/pdf/Kap_1.pdf) [29.06.2017]
- Brodhacker, S. (2014). *Unterrichtsplankompetenz im Praktikum: Einflussfaktoren auf die Veränderung der wahrgenommenen Kompetenz von Studierenden*. Münster: Waxmann.

- Brookhart, S. M. & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37–60
- Brühwiler, C. (2001). Die Bedeutung der Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. (S. 343–396). Zürich: Rüegger.
- Brühwiler, C. & Spychiger, M. (1997). Subjektive Begründungen für die Wahl des Lehrberufes. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(1), 49–58.
- Brunstein, J. C. (2010). Implicit motives and explicit goals: The role of motivational congruence in emotional well-being. In O. C. Schultheiss & J. C. Brunstein (Eds.), *Implicit motives* (pp. 347–374). New York, NY: Oxford University Press.
- Claßen, K. (2008). *Zielorientierungen. Ihr Einfluss auf Motivation und Schulerfolg*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Perspektiven aus einer Synthese von theoretischen Bestimmungen, empirischen Forschungsbefunden und Realisierungsformen. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 344–357.
- Cramer, C. (2016a). Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 261–276). Münster: Waxmann.
- Cramer, C. (2016b). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrberuf: Auswahl und Förderung* (S. 31–56). Wiesbaden: Springer VS
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In A. K. Boggiana & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation* (pp. 9–36). New York: Cambridge University Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(1), 223–238.
- Denzler, S. & Wolter, S. C. (2008). Selbstselektion bei der Wahl eines Lehramtsstudiums. Zum Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30(4), 112–141.
- Denzler, S. & Wolter, S. C. (2009). Laufbahnentscheide im Lehrberuf aus bildungsökonomischer Sicht. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 641–651). Weinheim: Beltz.
- Detje, F. (2001). Die Einführung eines Affiliationsbedürfnisses bei PSI. *Sozionik aktuell. Ein internationales Journal zur Sozionik*, 2. Verfügbar unter: <http://www.informatik.uni-hamburg.de/TGI/forschung/projekte/sozionik/journal/2/psi4.pdf>. [30.06.2017]
- Dieck, M., Dörr, G., Kucharz, D., Küster, O., Müller, K., Reinthoffer, B., Rosenberger, T., Schnebel, S. & Bohl, T. (2009). *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dieck, M., Kucharz, D., Küster, O., Müller, K., Rosenberger, T. & Schnebel, S. (2010). Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in verlängerten Praxisphasen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „Praxisjahr Biberach“ durch die Pädagogische Hochschule Weingarten. In A. Gehrman, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*. (S. 99–110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Drahmann, M. (2017). *Lehramtsstudierende in Begabtenförderungswerken. Motivation, Überzeugungen und Bewertung der Förderung*. Münster: Waxmann.

- Drahmann, M., Rothland, M., König, J. & Pflanzl, B. (2016). Lehramtsstudierende an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Zur Bedeutung motivationaler und kognitiver Eingangsvoraussetzungen für die Wahl der lehrerbildenden Institution und des Lehramtstypus. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(2), 227–252.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Edelmann, W. (2004). Intrinsische und extrinsische Motivation. *Grundschule*, 35(4), 30–32.
- Eder, F. (1998). Differenziertheit der Interessen als Prädiktor der Interessensentwicklung. In J. Abel & C. Tarnai (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S. 63–77). Münster u.a.: Waxmann.
- Eder, F. (2008). Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen. Unterricht, Schulentwicklung und LehrerInnenbildung als professionelle Handlungsfelder* (Bd. 6, S. 273–293). Wien: Lit.
- Eder, F. & Hörl, G. (2011). Studienberatungstests für Lehramtsstudierende an der Universität Salzburg. In J. Mayr, J. & B. Nieskens., Ein Lehramtsstudium beginnen: Laufbahnberatung, Bewerberauswahl und erste Schritte im Qualifizierungsprozess. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(1), 63–87.
- Faulstich-Wieland, H. (2010). Mehr Männer in die Grundschule: welche Männer? *Erziehung und Unterricht*, 5–6, 497–504.
- Faulstich-Wieland, H., Niehaus, I. & Scholand, B. (2010). Lehramt Grundschule: „niedrigste Stufe dieses Lehrberufs“ versus „ich liebe Kinder“. Oder: Was SchülerInnen vom Lehramt abhält und Studierende daran reizt. *Erziehungswissenschaft*, 21(41), 27–42.
- Felfe, J. (2012). *Arbeits- und Organisationspsychologie 1. Arbeitsgestaltung, Motivation und Gesundheit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Felten, R. von (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum: Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Fischer, B. & Bisterfeld, M. (2015). Starting point: Motivation for choosing a degree in education. In T. Jenert, L. Postareff, T. Brahm & S. Lindblom-Ylänne (eds.), *Enculturation and development of beginning teachers. Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10(4), 91–104.
- Flach, H., Lück, J. & Preuss, R. (1997). *Lehrerbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Lang.
- Fock, C., Glumpler, E., Hochfeld, I. & Weber-Klaus, S. (2001). Studienwahl: Lehramt Primarstufe. Berufs- und Studienwahlmotivation von Lehramtsstudierenden. In E. Glumpler & C. Fock (Hrsg.), *Frauen in pädagogischen Berufen. Band 2: Lehrerinnen* (Bd. 2, S. 212–240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Foerster, F. (2008). *Personale Voraussetzungen von Grundschullehramtsstudierenden. Eine Untersuchung zur prognostischen Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen für den Studien- und Berufserfolg*. Münster: Waxmann.
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2012). The factors influencing teaching (FIT)-choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 249–269.
- Frenzel, G. (2006). Forschungshaltung oder Handlungskompetenz? Studierende im ersten Schulpraktikum. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnen-ausbildung* (2. Auflage, S. 227–242). Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Frey, A. (2006). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung*. Landau: Universität.
- Frey, A. & Balzer, L. (2003). Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. *Empirische Pädagogik*, 17(2), 148–175.
- Fuchs, M., Luthiger, H. (2011). Praktika als Ort der beruflichen Eignungsabklärung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(1), S. 138–148.
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



- Gassmann, C. (2013). *Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung. Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie* (18., aktual. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. In L. Wheeler (Eds.), *Review of Personality and Social Psychology* (Vol. 2, pp. 141–165). Beverly Hills: Sage.
- Gronostay, D. & Manzel, S. (2015). Entwicklung der professionellen Kompetenz von Studierenden im Lehramt Sozialwissenschaften - Erste Ergebnisse einer Quasi-Längsschnitterhebung zur Berufswahlmotivation. In G. Weißenö & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Ergebnisse und Perspektiven* (S. 155–165). Wiesbaden: Springer VS.
- Gröschner, A. (2011). *Innovation als Lernaufgaben. Eine quantitativ-qualitative Studie zur Erfassung und Umsetzung von Innovationskompetenz in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Gröschner, A. (2015a). Kooperationserfahrungen im Praxissemester: Kompetenzeinschätzungen von Studierenden. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15(1), 33–38.
- Gröschner, A. (2015b). Praxisphasen im Lehramtsstudium: Ausgewählte Befunde zu Wirksamkeit und Gelingensbedingungen. In S. Barsch, M. Dziak-Mahler, M. Hoffmann & P. Ortmanns (Hrsg.), *Fokus Praxissemester: Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte* (S. 41–49). Köln: ZfL.
- Gröschner, A. & Müller, K. (2014). Welche Rolle spielt die Dauer eines Praktikums? In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 62–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2008). „Fit für das Studium?“ Studien- und Berufswahlmotive, Belastungserfahrungen und Kompetenzerwartungen am Beginn der Lehramtsausbildung. Empirische Befunde der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Praxissemester an der Universität Jena. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 1, 605–624.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2010). Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 89–97.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1), 77–86.
- Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrerberuf. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7(2), 48–56.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum: Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von SekundarlehrerInnen. In C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, S. 130–149). Weinheim: Beltz.
- Hascher, T. (2007). Lernort Praktikum. In A. Gastager, T. Hascher & H. Schwetz (Hrsg.), *Pädagogisches Handeln. Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext* (S. 161–174). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklung in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2(2), 109–129.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behavior in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15–25.
- Hascher, T. & Wepf, L. (2007). Lerntagebücher im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Empirische Pädagogik*, 21(2), 101–118.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). *Motivation und Handeln* (4. Aufl.). Berlin: Springer-Verlag.
- Heinz, M. (2015). Why Choose Teaching? An International Review of Empirical Studies Exploring Student Teachers' Career Motivations and Levels of Commitment to Teaching. *Educational Research and Evaluation*. 21(3), 258–297.



- Hennessy, J. & Lynch, R. (2016). "I chose to become a teacher because". Exploring the factors influencing teaching choice amongst pre-service teachers in Ireland. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(2), 106–125.
- Hentrich, K. (2011). Einflussfaktoren auf die Berufswahlentscheidung Jugendlicher an der ersten Schwelle. Eine theoretische und empirische Analyse. In D. Frommberger (Hrsg.), *Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Heft 1, Jg. 2011. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
- Herlt, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Fit für den Lehrerberuf?! In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 157–187). Weinheim: Beltz.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments* (3. Aufl.). Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Holodyski, M. (2009). Entwicklung der Motive. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie: Motivation und Emotion* (S. 272–283). Göttingen: Hogrefe.
- Holtz, P. & Gnabs, T. (2016). The Improvement of Student Teachers' Instructional Quality during a 15 Week Field Experience: A Latent Multimethod Change Analysis. *Higher Education*. Published online. Verfügbar unter: <file:///C:/Users/A/AppData/Local/Temp/holtz2016.pdf> [29.06.2017].
- Hoppe-Graff, S., Schroeter, R. & Flagmeyer, R. (2008). Universitäre Lehrerbildung auf dem Prüfstand: Wie beurteilen Referendare das Theorie-Praxis-Problem? *Empirische Pädagogik*, 22, 353–381.
- Howard, G. S., Ralph, K. M., Gulanick, N. A., Maxwell, S. E., Nance, S. W., & Gerber, S. K. (1979). Internal invalidity in pre-test-post-test self-report evaluations and a re-evaluation of retrospective pre-tests. *Applied Psychological Measurement*, 3, 1–23.
- IfE Kassel (2014). *Stellungnahme des Instituts für Erziehungswissenschaft (IfE) zum Modellversuch Praxissemester*. Verfügbar unter: [http://www.uni-kassel.de/fb01/fileadmin/datas/fb01/Institut\\_fuer\\_Erziehungswissenschaft/Praxissemester\\_01.pdf](http://www.uni-kassel.de/fb01/fileadmin/datas/fb01/Institut_fuer_Erziehungswissenschaft/Praxissemester_01.pdf) [30.06.2017].
- Jantzen, J. M. (1947). Why College Students Choose to Teach. *The Phi Delta Kappan*, 28(8), 333–335.
- Jantzen, J. M. (1959). An Opinionaire on why College Students Choose to Teach. *The Journal of Educational Research*, 53(1), 13–17.
- Jantzen, J. M. (1981). Why College Students Choose to Teach: A Longitudinal Study. *Journal of Teacher Education*, 32(2), 45–49.
- Jugović, I., Marušić, I., Ivanec, T. P., & Vidović, V. V. (2012). Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271–287.
- Kaub, K., Karbach, J., Biermann, A., Friedrich, A., Bedersdorfer, H.-W., Spinath, F. & Brünken, R. (2012). Berufliche Interessensorientierungen und kognitive Leistungsprofile von Lehramtsstudierenden mit unterschiedlichen Fachkombinationen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 233–249.
- Kaub, K., Karbach, J., Spinath, F. M. & Brünken, R. (2016). Person-job fit in the field of teacher education – An analysis of vocational interests and requirements among novice and professional science and language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 55, 217–227.
- Keller-Schneider, M. (2011). Die Bedeutung von Berufswahlmotivation von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4(2), 157–185.
- Kleinbeck, U. & Kleinbeck, T. (1996). *Arbeitsmotivation. Entstehung, Wirkung und Förderung*. Weinheim: Juventa.
- Klusmann, U. (2011). Individuelle Voraussetzungen von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 297–304). Münster: Waxmann
- Klusmann, U., Köller, M. & Kunter, M. (2011). Anmerkungen zur Validität eignungsdiagnostischer Verfahren bei angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 711–721.
- Klusmann, U., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M. & Baumert, J. (2009). Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn: Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23, 265–278.

- KMK. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) [29.06.2017].
- Koch, J.-J. (1972). *Lehrer-Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung*. Ulm (Donau): Süddeutsche Verlagsgesellschaft.
- Köhler, A. (2015). Theoriebasierte Betreuung des Schulpraktikums im Lehramtsstudium Englisch – Ein hochschuldidaktischer Beitrag zur Professionalisierung im Studium. Dissertation: Universität Potsdam. Verfügbar unter: [file:///C:/Users/A/Downloads/koehler\\_diss.pdf](file:///C:/Users/A/Downloads/koehler_diss.pdf) [30.06.2017].
- Köller, M., Klusmann, U., Retelsdorf, J. & Möller, J. (2013). Erwiderung: Self-Assessments sind Eignungsdiagnostik – Eine Replik auf Mayr et al. und Schaarschmidt. *Unterrichtswissenschaft*, 41, 84–89.
- König, J. & Herzmann, P. (2011). Lernvoraussetzungen angehender Lehrkräfte am Anfang ihrer Ausbildung. Erste Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Kölner Modellkollegs Bildungswissenschaften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 186–210.
- König, J. & Rothland, M. (2012). Motivations for Choosing Teaching as a Career: Effects on General Pedagogical Knowledge during Initial Teacher Education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 289–315.
- König, J. & Rothland, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 43–65.
- König, J., Rothland, M., Tachtsoglou, S. & Klemenz, S. (2016a). Comparing the Change of Teaching Motivation among Preservice Teachers in Austria, Germany, and Switzerland: Do In-school Learning Opportunities Matter? *International Journal of Higher Education* 5(3), 91–103.
- König, J., Rothland, M., Tachtsoglou, S., Klemenz, S. & Römer, J. (2016b). Der Einfluss schulpraktischer Lerngelegenheiten auf die Veränderung der Berufswahlmotivation bei Lehramtsstudierenden in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In J. Košinár, S., Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Entwicklungsprozesse angehender Lehrpersonen in den Berufspraktischen Studien* (S. 65–84). Münster: Waxmann.
- Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), S. 387–406.
- Krapp, A. (2010). Interesse. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 311–323). Weinheim: Beltz.
- Krattenmacher, S. (2015). Effekte eines zielorientierten pädagogischen Coachings auf die subjektive Wahrnehmung der Qualität der Rückmeldung und der Erweiterung der Handlungskompetenz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 33(1), 92–102.
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2007). Förderung der Betreuungsarbeit in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen durch fachspezifisches Unterrichtscoaching. In D. Flagemeyer & M. Rotermund (Hrsg.), *Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation der Lehrerbildung* (S. 95–114). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Krieger, R. (2000). Erziehungsvorstellungen und Berufswahlmotive im Wandel: Generationsvergleiche bei Lehramt-Studierenden. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation II: Neue Medien, Psychologiedidaktik und Evaluation in der psychologischen Haupt- und Nebenfachausbildung* (S.239–255). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Kucharz, D. (2009). Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinthoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S.183–198). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer-Verlag.
- Kuhl, J. (2010). *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie: Motivation, Emotion, Selbststeuerung*. Göttingen: Hogrefe.

- Kühne, S. (2006). Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. Empirische Befunde zur schichtspezifischen Selektivität in akademischen Berufspositionen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 617–631.
- Künstig, J. & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 105–114.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Küster, O. (2008). *Praktika und ihre Lernpotentiale in der Lehrerbildung. Eine längsschnittliche Videostudie zur Untersuchung der Entwicklung unterrichtlicher Handlungskompetenzen in verlängerten Praxisphasen* (Dissertation). Weingarten: Pädagogische Hochschule.
- Langens, T., Schmalt, H.-D. & Sokolowski, K. (2005). Motivmessung: Grundlagen und Anwendungen. In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (3. Aufl., S. 72–91). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122.
- Lepper, M. R. & Henderlong, J. (2000). Turning „play“ into „work“ and „work“ into „play“: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation* (pp. 257–307). San Diego: Academic Press.
- Lerche, T., Weiß, S. & Kiel, E. (2013). Mythos pädagogische Vorerfahrung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 762–782.
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S. & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in United States and China. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 227–248.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenz und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 51, 47–70.
- Lippke, W. (1984). Vom „Schulpraktikum“ zu den „Schulpraktischen Studien“. In H. Müßener & D. Schulz (Hrsg.), *Schulpraktische Studien. Beiträge zur theoretischen Fundierung* (S. 10–15). Hamm: Verband Bildung und Erziehung.
- Lüders, M. (2012). „Pädagogisches Unterrichtswissen“ – eine Testkritik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 775–791.
- Mayr, J. (1998). Die „Lehrer-Interessen-Skala“ (LIS). Ein Instrument zur Forschung und Laufbahnberatung. In J. Abel & C. Tarnai (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S. 111–125). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. (2006). Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenz und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 51, 147–163.
- Mayr, J. (2012). Persönlichkeit und psychosoziale Kompetenz: Verhältnisbestimmung und Folgerungen für die Lehrerbildung. In D. Bosse, H. Dauber, E. Döring-Seipel & T. Nolle (Hrsg.), *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz* (S. 43–57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überar. und erweit. Aufl., S. 189–215). Münster: Waxmann.

- Mayr, J., Gutzwiller-Helfenfinger, E. & Nieskens, B. (2013). Replik: CCT – Career Counselling for Teachers: Beratungsangebot, nicht Selektionsinstrument. *Unterrichtswissenschaft*, 41(1), 72–79.
- Mayr, J., Müller, F. & Nieskens, B. (2016). CCT – Career Counselling for Teachers: Genese, Grundlagen und Entwicklungsstand eines webbasierten Beratungsangebots. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrberuf. Auswahl und Förderung* (S. 181–214). Wiesbaden: Springer VS.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183–206). Wien: LIT.
- Mayr, J. & Rothland, M. (2015). Soll ich Lehrer/in werden? Anregungen zur Reflexion der Berufswahl. In K. Zierer (Hrsg.), *Leitfaden Schulpraktikum* (3. Aufl., S. 144–148). Berlin: Cornelsen.
- McClelland, D. (1987). *Human Motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McClelland, D. (1992). Motivational configurations. In C.P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 87–99). Cambridge: Cambridge University Press.
- McClelland, D., Atkinson, J. W., Clark R. A. und Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. Princeton: Van Nostrand.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81–90.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010). Informationen für Lehrerinnen und Lehrer der Zukunft. Das Eignungspraktikum. Das erste Praxiselement der Lehrerbildung nach dem Lehrerbildungsgesetz vom 12. Mai 2009. Verfügbar unter: [https://www.schulministerium.nrw.de/BP/ELISETexte/Hinweise/Informationsbroschuere\\_Eignungspraktikum.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/BP/ELISETexte/Hinweise/Informationsbroschuere_Eignungspraktikum.pdf) [28.06.2017].
- Moser, K. & Schmook, R. (2001). Berufliche und organisationale Sozialisation. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (S. 216–239). Göttingen: Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Moser, P. & Hascher, T. (2000). *Lernen im Praktikum. Projektbericht*. Universität Bern. Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik. Verfügbar unter: <http://edudoc.ch/record/2718/files/zu02055.pdf> [29.06.2017].
- Mudzielwana, N. P. (2015). Student Teachers' Reasons for Choosing Teaching as a Career: A Case Study of First Year Students from a Rural University. *International Journal Edu Sci*, 10(1): 35–42. Verfügbar unter: [http://krepublishers.com/02-Journals/IJES/IJES-10-0-000-15-Web/IJES-10-1-000-15-ABST-PDF/IJES-10-1-035-15-711-Mudzielwana-N-P/IJES-10-1-035-15-711-Mudzielwana-N-P-Tx\[6\].pdf](http://krepublishers.com/02-Journals/IJES/IJES-10-0-000-15-Web/IJES-10-1-000-15-ABST-PDF/IJES-10-1-035-15-711-Mudzielwana-N-P/IJES-10-1-035-15-711-Mudzielwana-N-P-Tx[6].pdf) [30.06.2017].
- Mücke, S., Schröder-Lenzen, A., Becher, K., Felger-Pärsch, A., Heusinger, R. & Wegner, B. (2006). Das berufsbezogene Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden der Primarstufe? Ergebnisse einer schriftlichen Befragung im Gruppen-Pretest-Posttest-Design. In W. Schubarth & M. Wendland (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Reformansätze in der Lehrerbildung: Tagungsband zu den Tagen der Lehrerbildung 2006 an der Universität Potsdam* (S.30–48). Potsdam: Universitätsverlag.
- Mukminin, A., Kamil, D., Muazza, M., & Haryanto, E. (2017). Why teacher education? Documenting undocumented female student teachers' motives in Indonesia: A case study. *The Qualitative Report*, 22(1), 309–326. Verfügbar unter: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss1/18> [30.06.2017].
- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, K. & Dieck, M. (2011). Schulpraxis als Lerngelegenheit? *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11(3), 46–50.
- Multrus, F. (2006). *Fachtraditionen bei Studierenden. Studienwahl und elterliche Fachrichtung* (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, Bd. 47). Konstanz: Universität Konstanz.
- Multrus, F. (2013): Forschung und Praxis im Studium. In G. Hessler, M. Oechsle & I. Scharlau. (Hrsg.), *Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis: Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform* (S.141–162). Bielefeld.



- Nauck, B. (2011). Kulturelles und soziales Kapital als Determinante des Bildungserfolgs bei Migranten? In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (S. 71–93). Wiesbaden: VS.
- Nesje, K.; Brandmo, C. & Berger, J.-L. (2017). Motivation to become a teacher: A Norwegian validation of the Factors Influencing Teaching Choice Scale. *Scandinavian Journal of Educational Research*, published online. doi: 10.1080/00313831.2017.1306804.
- Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16(1), 157–184.
- Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung (2012). *Handreichung des Niedersächsischen Verbundes zur Lehrerbildung zur Implementierung der Praxisphase in die Masterstudiengänge für die Ausbildung von Grund-, Haupt- und Realschullehrkräften*. Verfügbar unter: [http://www.lehrerbildungsverbund-niedersachsen.de/dateien/Handreichung\\_Implementierung\\_Praxisphase\\_GHR\\_300\\_2012.pdf](http://www.lehrerbildungsverbund-niedersachsen.de/dateien/Handreichung_Implementierung_Praxisphase_GHR_300_2012.pdf) [25.06.2017].
- Nieskens, B. (2009). *Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung*. Göttingen: Cuvillier.
- Nieskens, B., Mayr, J. & Meyerdierks, I. (2011). CCT – Career Counselling for Teachers: Evaluierung eines Online-Beratungsangebots für Studieninteressierte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(1), 8–32.
- Niggli, A., Gerteis, M. & Gut, R. (2008). Wirken – erkennen – sich selbst sein: Validierung unterschiedlicher Interessen von Studierenden und Praxislehrpersonen in Unterrichtsbesprechungen. *Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 26(2), 140–153.
- Oesterreich, D. (1987). *Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern* (Studien und Berichte, Bd. 46). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Ortenburger, A. (2010). *Professionalisierung und Lehrerausbildung. Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster für Studienwahl und Studienverläufe von Lehramtsstudierenden ; eine explorative Längsschnittstudie*. Frankfurt am Main: Lang.
- Osipow, S. H. (1990). Convergence in theories of career choice and development: Review and prospect. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 122–131.
- Ozturk Akar, E. (2012). Motivations of Turkish Pre-service Teachers to Choose Teaching as a Career. *The Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 67–84.
- Pang, J. S. (2010). Content Coding Methods in Implicit Motive Assessment: Standards of Measurement and Best Practices for the Picture Story Exercise Implicit Motives. In O. C. Schultheiss & J. C. Brunstein (Eds.), *Implicit motives* (pp. 119–150). New York: Oxford University Press.
- Pässler, K., Hell, B., & Schuler, H. (2011). Grundlagen der Berufseignungsdiagnostik und ihre Anwendung auf den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 639–654.
- Paulick, I., Retelsdorf, J., & Möller, J. (2013). Motivation for choosing teacher education: ‚Relations with teachers‘ achievement goals and instructional practices. *International Journal of Educational Research*, 61, 60–70.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Podgursky, M., Monroe, R. & Watson, D. (2004) The academic quality of public school teachers: an analysis of entry and exit behavior. *Economics of Education Review*, 23(5), 507–518.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84.
- Rabel, M. (2011). *Berufswahlmotive angehender Lehrer/innen. Eine empirische Arbeit über die Auswirkungen aktueller Entwicklungen auf die Studienwahlmotivation von Lehramtsstudierenden der Fächer Psychologie/Philosophie und Deutsch*. Wien: Universität.
- Rahm, S. & Lunkenbein, M. (2008). Optionen reflexiven Lernens durch Beobachtungen. *Beiträge zur Lehrerbildung* 26(2), 166–177.



- Rauin, U. & Meier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzentwicklung und Programm-evaluation* (S. 103–133). Münster: Waxmann.
- Rauin, U., Kohler, B., Becker, G. E. (1994). Drum prüfe, wer sich ewig bindet. Ein Berufseinstiegstest für das Lehramtsstudium. *Pädagogik*, 46(11), 34–39.
- Reeve (2014). *Understanding Motivation and Emotion* (6th ed.). USA: Wiley.
- Reichl, C., Wach, F.-S., Spinath, F. M., Brünken, R. & Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 85–92.
- Reid, I., & Caudwell, J. (1997). Why did secondary PGCE students choose teaching as a career? *Research in Education*, 58, 46–58.
- Reinhoffer, B., Dörr, G. (2008): Zur Wirksamkeit Schulpraktischer Studien. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 10–31). Leipzig: Universitätsverlag.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(1), 5–17.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivation* (5. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. (2009). Intrinsische Motivation. In V. Brandstätter-Morawitz & J. H. Otto (Eds.), *Handbuch der allgemeinen Psychologie: Motivation und Emotion* (S. 258–265). Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2010). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl., 331–354). Berlin: Springer.
- Rheinberg, F. & Engeser S. (2007). *Motivförderung und Motivationale Kompetenz*. Verfügbar unter: <http://www.psych.uni-potsdam.de/people/rheinberg/files/MotivFoerdMotivatKompetenz.pdf> [29.06.2017].
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2012). *Motivation* (8., aktual. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. (2005). 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 475–489.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27–56.
- Roloff Henoch, J., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Trautwein, U. (2015). Who becomes a teacher? Challenging the "Negative Selection" hypothesis. *Learning and Instruction*, 36, 46–56.
- Rosenbach, M. (2008). Intrinsische und extrinsische Motivation. URL: <http://ods3.schule.de/aseminar/lernen/einstellungen/intrinextrin.htm#1.2>. [30.06.2017].
- Roßa, A.-E. (2013). *Zum Verhältnis von allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik in der Lehrerbildung: Einschätzungen von Lehramtsstudierenden zur Fähigkeitsentwicklung in universitären Praxisphasen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rotermund, M. (2006). *Schulpraktische Studien – Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung* (Band 1, Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien). Leipzig: Universitätsverlag.
- Rothland, M. (2014a). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. und erw. Aufl., S. 349–385). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2014b). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. und erw. Aufl., S. 319–348). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2015). Die Bedeutung pädagogischer (Vor-)Erfahrungen von Lehramtsstudierenden. Ein Mythos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(2), 270–281.
- Rothland, M. & Boecker, S.K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des *Forschenden Lernens* im Praxissemester. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 389–400.

- Rothland, M., König, J., Darge, K., Lünemann, M. & Tachtsoglou, S. (2014). Mit „männlicher Wucht“ in das „weibliche Biotop“? Über Männer, die Grundschullehrer werden wollen. *Soziale Passagen*, 6 (1), 141–159.
- Rothland, M., König, J. & Drahm, M. (2015). Lehrerkinder – Zur Bedeutung der Berufsvererbung für die Berufswahl Lehramt. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(2), 129–144.
- Rudolph, U. (2009). *Motivationspsychologie kompakt* (2. vollst. Überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ryan, R. M., Deci E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Sacher, W. (1988). Praktika und Praxisbezogenheit im Studium. In H. S. Rosenbusch, W. Sacher, & H. Schenk (Hrsg.), *Schulreife? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen* (S. 121–176). Frankfurt a.M.: Lang.
- Schaarschmidt, U. (2013). Replik: FIT-L ist vor allem ein Entwicklungsinstrument! Kommentar zum Beitrag von Köller et al. in Heft 2/2012. *Unterrichtswissenschaft*, 41(1), 80–83.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Handanweisung* (3. überarb. und erw. Aufl.). London: Pearson.
- Scheffer, D. (2001). *Entwicklungsbedingungen impliziter Motive. Bindung, Leistung & Macht*. Dissertation, Universität Osnabrück. Verfügbar unter: [file:///C:/Users/A/AppData/Local/Temp/E-Diss150\\_thesis.pdf](file:///C:/Users/A/AppData/Local/Temp/E-Diss150_thesis.pdf) [29.06.2017].
- Scheffer, D. (2009). Implizite und explizite Motive. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (S. 29–35). Göttingen: Hogrefe.
- Schied, M. (2013). *Schulpraktische Studien im Rahmen der Lehrerbildung, Konzeptionalisierung und Evaluierung nach dem Gmünder Modell*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schiefele, U. & Köller, O. (2010). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S. 336–344). Weinheim: Beltz.
- Schiefele, U. & Streblow, L. (2006). Motivation aktivieren. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 232–247). Göttingen: Hogrefe.
- Schmalt, H.-D. & Langens T. A. (2009). *Motivation* (4. vollst. überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Schmalt, H.-D. & Sokolowski, K. (2006). Motivation. In H. Spada (Hrsg.), *Lehrbuch Allgemeine Psychologie* (3. vollst. überarb. und erweitert. Aufl., S. 502–520). Bern: Verlag Hans Huber.
- Schnebel, S. (2009). Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren – eine Studie zu den Unterrichtsbesprechungen. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhold, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S. 67–94). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Schneider, K. & Schmalt, H.-D. (2000). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schubarth, W. & Speck, K. (2014). *Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. Fachgutachten für die HRK (Hochschulrektorenkonferenz)*.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 137–170). Wiesbaden: Springer.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A. & Wendland, M. (2009). Unterrichtskompetenz bei Referendaren und Studierenden. Empirische Befunde der Potsdamer Studien zur ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(2), 304–323.
- Schüle, C; Besa, K.-S. & Arnold, K.-H. (2017). Entwicklung und Validierung eines Testinstrumentes zur Erfassung allgemeindidaktischer Kompetenz. In S. Wernke & K. Zierer, (Hrsg.). *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! – Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (17–31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schüle, C., Besa, K. S., Denger, C., Feßler, F. & Arnold, K.-H. (2014). Lehrerbelastung und Berufswahlmotivation: Ein ressourcentheoretischer Ansatz. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7, 175–189.
- Schüle, C., Besa, K. S., Schriek, J. & Arnold, K.-H. (2017). Die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung in Schulpraktika. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(1), 1–20.
- Schüle, C., Schriek, J., Besa, K.-S. & Arnold, K.-H. (2016). Die Bedeutung inklusiver Einstellungen von Lehrpersonen für einen individualisierten Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 8, 140–152.
- Schultheiss, O. C., & Brunstein, J. C. (Eds.). (2010). *Implicit motives*. New York: Oxford University Press.
- Schultheiss, O. C., & Pang, J. S. (2007). Measuring implicit motives. In R. W. Robins, R. C. Fraley & R. Krueger (Eds.), *Handbook of Research Methods in Personality Psychology* (pp. 322–344). New York: Guilford.
- Schüpbach, J. (2007). Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis»? Bern: Haupt.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Seidler, A., Seibt, R. (o.J.). *Im Lehrerberuf gesund und motiviert bis zur Rente – Wege der Prävention und Personalentwicklung*. Verfügbar unter: <http://zags-dresden.de/dateien/ForschungLehrberufe/Im%20Lehrerberuf%20gesund.pdf> [29.06.2017].
- Seifried, J. & Abel, J. (Hrsg.) (2006). *Empirische Lehrerbildungsforschung – Stand und Perspektiven*. Münster, Waxmann.
- Sevincer, A. T. & Oettingen, G. (2009). Ziele. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (S. 37–45). Göttingen: Hogrefe.
- Sheldon, K. M., Ryan, K. M., Deci, E. L., Kasser, T. (2004). The Independent Effects of Goal Contents and Motives on Well-Being: It's Both What You Pursue and Why You Pursue It. *Personality and Social Psychology Bulletin* 30(4), 475–486.
- Spinath, B. (2005). Motivation als Kompetenz: Wie wird Motivation lehr- und lernbar? In R. Vollmeyer, J. Brunstein, B. Frenz, S. Engeser & B. Lund (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 203–219). Stuttgart: Kohlhammer.
- Spinath, B. (2009). Zielorientierungen. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (S. 64–71). Göttingen: Hogrefe.
- Spinath, B., van Ophuysen, S. & Heise, E. (2005). Individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Studienbeginn: Sind Lehramtsstudierende so schlecht wie ihr Ruf? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52(3), 186–197.
- Spranger, E. (1958): Der geborene Erzieher. In: Ders. (1969), *Ges. Schriften Band 1. Geist der Erziehung* (S. 280–338). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Sprangers, M.A.G. & Schwartz, C.E. (2000). Integrating response-shift into health-related quality-of-life research: A theoretical model. In C.E. Schwartz & M.A.G. Sprangers (Eds.), *Adaption to Changing Health. Response-Shift in Quality-of-Life Research* (pp. 11–23). Washington: American Psychological Association.
- Steltmann, K. (1980). Motive für die Wahl des Lehrerberufs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26(5), 581–586.
- Stinebrickner, T. R. (2001). Compensation policies and teacher decisions. *International Economic Review*, 42(3), 751–780.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers. An introduction to vocational development*. New York: Harper.
- Suryani, A., Watt H., Richardson, P. (2016). Students' motivations to become teachers: FIT-Choice findings from Indonesia. *International Journal Quantitative Research in Education* 3(3), 179–203.
- Tarnai, C. & Dotterweich, F. (1998). Identifikation von Interessentypen als Beitrag zur Normierung der Allgemeinen Interessen-Struktur-Tests von Bergmann und Eder. In J. Abel & C. Tarnai (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S. 143–172). Münster: Waxmann.

- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung – Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehreich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt am Main: P. Lang.
- Topkaya, E. Z., Uztosun, M. S. (2012). Choosing Teaching as a Career: Motivations of Pre-service English Teachers in Turkey. *Journal of Language Teaching and Research* 3(1), 126–134.
- Topsch, W. (2002). Beobachten im Unterricht. In H. Kiper, H. Meyer, W. Topsch & R. Hinz (Hrsg.), *Einführung in die Schulpädagogik* (S. 97–108). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Topsch, W. (2004a). *Grundwissen für Schulpraktikum und Unterricht* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Topsch, W. (2004b). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, G. Reinhold, G. Tudlodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 476–486). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Trimmel, M. (2003). *Allgemeine Psychologie. Motivation. Kognition. Emotion*. Wien: facultas Verlag.
- Ulich, K. (1996). *Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.
- Ulich, K. (1998). Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. *Die Deutsche Schule*, 90(1), 64–78.
- Ulich, K. (2000). Traumberuf Lehrer/in? Berufsmotive und die (Un)Sicherheit der Berufentscheidung. *Die Deutsche Schule*, 92(1), 41–53.
- Ulich, K. (2003). „Das kann ich“ – Subjektive Kompetenz als Berufsmotiv angehender Lehrer/innen. *Die Deutsche Schule*, 95(1), 77–85.
- Ulich, K. (2004). „Ich will Lehrer/in werden“. *Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden*. Weinheim: Beltz.
- Urban, W. (1993). Welche Motive und Grundhaltungen sind für die Wahl des Berufes zum Pflichtschullehrer maßgebend? Ein empirischer Beitrag zur Studienmotivationsforschung. *Erziehung & Unterricht*, 143, 434–444.
- Vansteenkiste, M., Lens, M., Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist* 41(1), 19–31.
- Vernooij, M. A. & Beucker, K. (2007). Lehrer – ein Beruf mit schlechtem Image. Vergleichende Untersuchung zur Berufsmotivation von Lehramtsstudierenden. *Sonderpädagogik*, 37(2–3), 73–88.
- Vollmeyer, R. (2005). Einführung: Ein Ordnungsschema zur Integration verschiedener Motivationskomponenten. In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 9–19). Stuttgart:- Kohlhammer.
- Wach, F.-S., Karbach, J., Ruffing, S., Brünken, R., & Spinath, F.M. (2016). University students' satisfaction with their academic studies: personality and motivation matter. *Frontiers in Psychology*, 7–55.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. et al. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education* 28(6), 791–805.
- Watt, H.M.G., Richardson, P.W., & Pietsch, J. (2009). Choosing to teach in the “STEM” disciplines: Characteristics and motivations of science, technology, and mathematics teachers from Australia and the United States. In A. Selkirk & M. Tichenor (Eds.), *Teacher education: Policy, practice and research* (pp. 285–309). New York: Nova Science Publishers.
- Weinberger, J., & McClelland, D. C. (1990). Cognitive versus traditional motivational models: Irreconcilable or complementary? In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (Vol. 2, pp. 562–597). New York: Guilford.
- Weiner, B. (1994). *Motivationspsychologie* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.



- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Weiß, S., Braune, A. & Kiel, E. (2010). Studien- und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte: Sind GymnasiallehrerInnen anders? *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10(3), 66–73.
- Weiß, S., Braune, A., Steinherr, E. & Kiel, E. (2009). Studium Grundschullehramt. Zur problematischen Kompatibilität von Studien-/Berufswahlmotiven und Berufsvorstellungen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2(2), 126–138.
- Weiß, S., Keller-Schneider, M., Neuss, N., Albrecht, C. & Kiel, E. (2016). „Warum Frühpädagog/in werden?“ Eine vergleichende Studie zu Berufswahlmotiven von angehenden Frühpädagog/innen und Grundschullehrer/innen. *Frühe Bildung*, 5(1), 31–39.
- Weiß, S., Lerche, T. & Kiel, E. (2011). Der Lehrerberuf: Attraktiv für die Falschen? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 349–365.
- Weresch-Deperrois, I., Bodensohn, R. & Jäger, R. S. (2009). Curriculare Standards in der Praxis: Einschätzung ihres Stellenwerts, ihrer Anwendungshäufigkeit, Schwierigkeit und Bedeutung in der Lehrerbildung und universitären Vorbereitung im Bachelor-Studium der Lehrerbildung – eine Erkundungsstudie. In R. Bodensohn, R. S. Jäger & A. Frey (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2* (2) (S. 324–345). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Weyand, B. (2011). „Drum prüfe, wer sich ewig bindet“ – Die Klärung von Eignung und Neigung für den Beruf Lehrer/in. In: T., K. Bartel & K. Peters (Hrsg.), *Lehrerbildung phasenübergreifend denken – Facetten einer bundesweiten Debatte* (S. 82–207). Baltmannsweiler: Schneider.
- Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung*. Paderborn: Eusl.
- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
- Weyland U. & Wittmann E. (2014). Praxissemester in den Bundesländern – Aktuelle Bestandsaufnahme, empirische Befunde und kritische Fragen. *Wirtschaft und Erziehung* 66(2), 43–48.
- Weyland U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung* 15(1), 8–21.
- Wilde, M., Bätz, K., Kovaleva, A. & Urhahne, D. (2009). Überprüfung einer Kurzsкала intrinsischer Motivation. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 15, 31–45.
- Wild-Näf, M. (2001). Die Ausbildung für Lehrkräfte der Deutschschweiz im Urteil der Studierenden: Ein Strukturmodell des Zusammenhangs von Person, Organisation und Ausbildungsprozess. In F. K. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S.141–214). Chur/Zürich: rüegger Verlag.
- Wildt, J. (2006). Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (2. Aktual. Aufl., S. 71–84). Oldenburg: Universitätsverlag.
- Willer, K.-I. (1993). *Die familiäre und schulische Sozialisation von Grund- und Hauptschullehrerstudenten. Unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede und des angestrebten beruflichen Karriereverlaufs: eine empirische Untersuchung unter dem Aspekt der Berufswahlentscheidung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen*. Frankfurt am Main: P. Lang.
- Winther, E. (2006). Lernen motiviert: Ein Interventionskonzept zur Förderung der Motivation in Lernprozessen. In P. Gonon, F. Klauser & R. Nickolaus (Hrsg.), *Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens* (S. 209–219). Wiesbaden: VS.
- Wiza, S. (2014). *Motive für die Studien- und Berufswahl von Lehramtsstudierenden: eine qualitative Wiederholungsmessung*. Dissertation: Universität Duisburg-Essen. Verfügbar unter: <https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-37808/MotiveSW.pdf> [29.06.2017].



- Woolfolk, A. (2008). *Pädagogische Psychologie* (10. Aufl.). München: Pearson.
- Wright, J. W. & Wiediger, R. V. (2007). Motivated Behaviors: The Interaction of Attention, Habituation and Memory. In L. V. Brown (Eds.), *Psychology of motivation* (5–28). New York: Nova Science Publishers.
- Yaakub, N. F. (1990). Why they choose Teaching: A Factor Analysis of Motives of Malaysian Teacher Trainees. *Pertanika*, 13 (2), 275–282.
- Yüce, K., Sahin, E. Y., Kocer, Ö., Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: a perspective of pre-service teachers from Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 295–306.
- Ziegler, B. (2009). Zur Genese von Professionalität. Berufsfindungs- und Berufswahlprozess. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 413–423). Weinheim: Beltz.

# Anhang

## Anhang A

Besa, K.-S. & Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 129–146). Münster: Waxmann.

## Anhang B

Schüle, C., Besa, K. S., Denger, C., Feßler, F. & Arnold, K.-H. (2014). Lehrerbelastung und Berufswahlmotivation: Ein ressourcentheoretischer Ansatz. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7, 175–189.

## Anhang C

Besa, K.-S. & Schüle, C. (2016). Veränderung der Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden in unterschiedlichen Praktikumsformen im Studienverlauf. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(2), 253–266.

## Anhang D

Besa, K.-S. (eing.). Differentielle Entwicklungsverläufe der Berufswahlmotivation in Schulpraktika.

### Hinweis:

Aufgrund der (angestrebten) Veröffentlichung der Manuskripte in den oben genannten Fachzeitschriften sind die rechtlichen Bestimmungen der Verlage zu wahren, so dass die Anhänge nicht Bestandteil dieses Dokumentes sein dürfen. Die Manuskripte können über die entsprechenden Verlage bezogen werden. Noch nicht veröffentlichte (bisher nur eingereichte) Manuskripte können bei dem Autor angefordert werden.